

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2016

Denisa NEDVĚDILOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Využití metod dramatické výchovy ve druhé třídě základní  
školy**

**How to use drama education methodology in the second grade  
of a lower primary school**

Denisa Nedvědilová

Vedoucí diplomové práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Diplomová práce dokončena: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Využití metod dramatické výchovy ve druhé třídě základní školy* vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce MgA. Alžběty Ferklové samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Brandýse nad Labem dne: 3. 4. 2016

Podpis: .....

## Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své práce, MgA. Alžbětě Ferklové za odborné vedení, ochotu, pomoc a cenné rady při vypracování této diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem vyučujícím dramatické výchovy a osobnostně sociální výchovy, s kterými jsem se za pět let na Fakultě setkala. Bez jejich invence a zapálení by má diplomová práce nevznikla.

## **Abstrakt**

Téma mé práce jsem si vybrala ze dvou, pro mne důležitých důvodů. Prvním je, že pro mnoho lidí a bohužel i učitelů je práce s dramatickou výchovou v běžných hodinách určitým problémem a dramatická výchova se stává stále častěji velmi diskutovaným tématem. Tím druhým důvodem pro volbu tématu bylo to, že jsem začala pracovat s novou, poměrně „problematickou třídou,“ která se do této chvíle ještě s dramatickou výchovou nesetkala. Hlavní náplní této práce je pozorování toho, jakým způsobem se bude měnit kolektiv, jeho vazby a vztahy mezi dětmi za pomoci dramatické výchovy.

Diplomová práce je rozdělená na dva oddíly. V teoretické části se vzhledem k zaměření diplomové práce zabývám především charakteristikou dítěte mladšího školního věku a vysvětlením, co je dramatická výchova. Věnuji se jejím cílům, formám, metodám a technikám.

V praktické části jsou zařazeny veškeré činnosti dramatické výchovy, které jsem ve své třídě během půl roku použila, se zaměřením na zlepšení celkové situace ve třídě. Popisuje práci učitele v novém kolektivu a to, zda dramatická výchova může ovlivnit klima třídy a práci jednotlivých dětí.

## **Klíčová slova:**

Dramatická výchova, děti mladšího školního věku, klima, spolupráce, projekt.

## **Abstrakt**

There are two – for me very important reasons – why I have chosen this topic for my work. The first one – using drama education at common lessons seems to be a kind of problem for many people, including teachers, unfortunately. Drama education is being a discussed problem more and more nowadays. Starting working with a new – quite problematic - class that has never dealt with drama education is the reason number two for me. The main focus of my work is observing the influence of drama education on the class team and the relationships among the children in the class.

The dissertation is divided into two parts. The theoretical part is concentrated on characteristics of a young learner. I am going to explain what drama education is - its aims, forms and methods.

The practical part includes all the drama activities that I have used during a term. (All of them are concentrated on improving the situation in the class on the whole.) There is also described the teacher's work with a new group of children and if using drama education enables both social climate in the class and the work of single child to be influenced.

## **Key words**

drama education, young learner, social climate, cooperation, project

## OBSAH

Úvod a cíle: .....	8
I. Teoretická část .....	9
1. Osobnost dítěte mladšího školního věku .....	9
1.1 Pojem osobnost.....	9
1.2 Osobnost dítěte .....	9
1.3 Sebepojetí .....	10
1.3.1 Sebepojetí a jeho vztah k učení.....	11
1.4 Sebedůvěra.....	12
1.5 Sebehodnocení.....	12
1.6 Kognitivní vývoj.....	13
1.6.1 Vnímání (percepce).....	13
1.6.2 Pozornost.....	14
1.6.3 Paměť .....	15
1.6.4 Myšlení.....	15
1.7 Emoční vývoj.....	16
1.8 Socializace dítěte .....	16
2. Klima třídy .....	17
2.1 Suportivní výukové metody .....	18
3. Dramatická výchova .....	21
3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova .....	21
3.2 Cíle dramatické výchovy .....	22
3.3 Dramatická výchova v RVP ZV a ve škole .....	23
Očekávané výstupy pro 1. období = mladší školní věk: .....	24
Co není dramatickou výchovou .....	25
3.4 Metody a techniky dramatické výchovy - klasifikace .....	26
3.4.1 Základní třídění metod a technik v DV podle Valenty .....	26
3.4.2 Kategorizace metod a technik podle dalších autorů .....	32

3.5 Osobnost učitele dramatické výchovy .....	37
4. Projekt – projektová metoda.....	39
4.1 Z historie projektové metody, definice projektu.....	39
4.2 Koncentrace a koncentrační jádra .....	41
4.3 Druhy projektů .....	42
4.4 Fáze, přednosti a úskalí projektů .....	44
4.5 Přednosti projektů .....	45
4.6 Úskalí projektů .....	46
5. Východiska k praktické části .....	48
II. Praktická část .....	49
Úvod: .....	49
6. Cíle.....	49
7. Výzkumné otázky .....	50
8. Metodika práce .....	50
9. Kniha „Jak naučit děti hodnotám“ .....	50
Únor: Poctivostí k důvěře .....	56
Březen: Mírumilovnost – pryč s agresí.....	63
Duben: Odvaha je říci ne! .....	72
Květen – Empatie s pomocí laskavosti nás dělá lepším člověkem.....	85
Červen – Přátelství a láska .....	96
10. Vyhodnocení projektu, vyhodnocení výzkumných otázek.....	102
10.1 Vyhodnocení projektu.....	102
10.2 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	104
Závěr .....	106
Seznam literatury: .....	108



## Úvod a cíle:

Při výběru tématu na diplomovou práci jsem poměrně dlouho tápala. Jistá jsem si byla pouze v tom, že bych v ní velmi ráda použila metody a techniky dramatické výchovy, protože DV považuji za oblast s obrovským potenciálem, která je stále v mnoha ohledech nedoceněná, za oblast, o které se stále více mluví. Bohužel toho, co o ní lidé, a to včetně některých pedagogů vědí, je minimum. S konečným rozhodnutím mi pomohla až MgA. Alžběta Ferklová, která se mě zeptala, jestli jsem v něčem dobrá. A já najednou nevěděla. Je vůbec nějaká oblast, kde bych dokázala sama sobě říci: „tak tohle je fakt dobré?“ A po přemýšlení mi došlo, že vlastně jedna oblast tady je. Několikrát po sobě jsem dostala třídu s kolektivem, který byl nastavený ne zrovna dobrým způsobem nebo děti, které měly v kolektivu menší či větší problémy. Na poslední škole mi podobné třídy dávaly s tím, že je „potřeba s nimi něco udělat.“ A posun byl většinou velký. Nebylo vše dokonalé, ostatně tam, kde je 25 dětí to snad ani nelze, ale vždy nastalo prudké zlepšení.

Vzhledem k tomu, že jsem zrovna přestupovala na novou školu a od pana ředitele se mi dostalo upozornění na veliké problémy v kolektivu třídy, bylo ideální zakomponovat do praktické části práci s kolektivem, s jeho nastavením a zlepšením právě za podpory dramatické výchovy. Tímto způsobem jsem tedy za pomoci MgA. Ferklové, dala dohromady téma své diplomové práce.

Jejím cílem je zjistit, zda za pomoci dramatické výchovy, jejích metod a technik, lze změnit již nastavené vztahy ve třídě, zlepšit klima třídy, přijetí nových dětí do kolektivu. Teoretická část, vycházející především z odborné literatury a také z mých osobních zkušeností, se zabývá dítětem v mladším školním věku, dramatickou výchovou, jejími metodami a technikami, je zde zmíněno klima třídy a samozřejmě i projekty. V praktické části mé práce bude pracováno s projektem na základě knihy „Jak naučit děti hodnotám“(2007), použila jsem také metody pozorování, dotazníkového šetření a analýzy projektu.

# **I. Teoretická část**

## **1. Osobnost dítěte mladšího školního věku**

Vzhledem k zadání této práce se v části teoretické, musím zabývat několika zásadními termíny jako dramatická výchova, projekt a klima. Mezi klíčová slova této práce patří i osobnost dítěte v mladším školním věku. Tedy období mezi 6(7) lety, až do 8(9) let věku dítěte. Mohli bychom si položit otázku, proč právě osobnost. Odpověď je v podstatě jednoduchá. Je to právě osobnost, která z nás vytváří to, jakým jsme člověkem.

**„Z každého člověka může být člověk.“ J. A. Komenský**

### **1.1 Pojem osobnost**

Pojmem osobnosti se lze zabývat v několika možných rovinách. V běžném hovoru je osobností myšlen člověk, který je nějakým způsobem zajímavý, dosáhl určitého věhlasu, ať svým jednáním či životem. Nás však daleko více zajímá výklad v pojetí psychologickém a pedagogickém. *„V rovině psychologické je osobností každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.“*<sup>1</sup> Pedagogika pak přebírá psychologický výklad osobnosti, ale nejdůležitější se pro ni nestává sama osobnost a její zkoumání, ale to, jakým způsobem lze osobnost vzdělávat prostřednictvím intencionální výchovy a edukace.<sup>2</sup>

### **1.2 Osobnost dítěte**

Osobnost člověka se v dějinách dočkala častého zkoumání a různých typologií. Nejčastěji se typologie osobnosti stanoví na základě temperamentu, který je vrozený a teprve v průběhu života se jej naučíme modifikovat. Jde tedy o způsob, jakým člověk jedná, jak reaguje, o celkové ladění osobnosti. U dětí se mluví o extroverzi temperamentu – projev dětského prožívání je totiž přirozeně impulzivní, spontánní

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998, s. 157. ISBN 80-7178-252-1

<sup>2</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998, s. 158. ISBN 80-7178-252-1

a intenzivní. Osobnost dítěte na základě temperamentu můžeme rozdělit na tři základní typy:

- Typ vyrovnaného dítěte: dítě pozitivně emočně laděné s mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty, s poměrně pohotovou přizpůsobivostí. Dítě má pravidelný biorytmus, v raném dětství inklinuje k dobré náladě, pravidelně spí, nemá problémy s usínáním, snadno dodržuje režim spánku a bdění, jídla a vyměšování. Dobře si také zvyká na nové prostředí.
- Typ problémového dítěte: dítě s především záporným citovým laděním, je často rozmrzelé. Má nepravidelný biorytmus, sklon špatně se přizpůsobovat změnám a vysokou intenzitu reakcí na vnější podněty – děti, které v raném věku nejsou k utišení.
- Typ pasivního dítěte: jeho chování je apatické s jen mírnou úrovní aktivity. Je často mrzuté, ale bez velkých výkyvů. Pasivní děti mají sklon k pravidelnosti a déle se přizpůsobují změnám.

### 1.3 Sebepojetí

Sebepojetí je jednou z nejdůležitějších „věcí“, které každý člověk má. V Pedagogickém slovníku najdeme vysvětlení sebepojetí jako: *“Představu jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před nimi bráněna. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.”* (1998, s. 218)

Snad nejlepší popis sebepojetí jsem našla v knize J.Canfielda a H. C. Wellse, „Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků.“ „Sebepojetí se skládá ze všech mínění o vás samých, z postojů, které vůči sobě zaujímáte. Ty pak určují, kdo skutečně jste, co si myslíte, že jste, co děláte a čím se můžete stát.“ (1995, s.10) Lidé v sobě mají tisíce různých „mínění“, které drží pohromadě v určitém smysluplném systému a vytváří tak silný a integrovaný celek.

Sebepojetí není vrozenou, geneticky danou záležitostí. Je naučené a vzniká již od prvních okamžiků života, kdy člověk, v té době spíše „človíček“, začíná sbírat údaje a zkušenosti z okolního světa. Nejvíce na naše sebepojetí působí v raném dětství hodnocení a reakce našich nejbližších, tedy rodičů. V pozdějších letech mají podobný vliv především učitelé, vychovatelé a kamarádi.<sup>3</sup>

Ve školním věku jsou pro žáky velmi důležité všechny dostupné informace o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává, snaží se najít rozdíly a podobnosti mezi sebou a ostatními. Mezi osmým a devátým rokem si již uvědomuje nedostatky a začíná být sebekritičtější.<sup>4</sup>

Tím, jak na dítě reagujeme, formujeme jeho sebepojetí a v podstatě ho učíme, co si o sobě má myslet, jaké postoje zaujme vůči sobě i navenek. Sebepojetí je také jeden z hlavních důvodů, proč lidé „přikrašlují“ svá vyprávění, děti, ale i dospělí nechtějí přiznat svou chybu často ani sami sobě. Člověk se snaží ospravedlnit nejen před ostatními lidmi, ale především sám před sebou, jako by nechtěl narušit pojetí sebe sama. „*Snaží se zachovat svou sebeúctu. To je primární motivace veškerého chování. Za každou cenu musíme umět akceptovat svoje chování.*“<sup>5</sup>

### 1.3.1 Sebepojetí a jeho vztah k učení

V dnešní době je již z rozsáhlých výzkumů dokázáno, že schopnost kognitivního učení vzrůstá se zlepšujícím se sebepojetím. V době, kdy jde dítě do první třídy, je jeho reakce na kolektiv, úspěch či neúspěch určována jeho sebepojetím.<sup>6</sup>

Z tohoto důvodu je velice důležité, aby se učitel zajímal o děti ve třídě a pečlivě se snažil najít ty s nízkou sebeúctou, s nízkým sebepojetím a pokusil se jim pojetí sebe sama zvýšit. Je to vítězstvím nejen dítěte, ale i učitele, protože získá daleko lepší žáky, kteří se nebojí mluvit a argumentovat, děti, které získají sebedůvěru.

---

<sup>3</sup> CANFIELD, J. HAROLD, C. W. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál 1995, s. 10 –11. ISBN 80-7178-028

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 308. ISBN 80-246-0956-8

<sup>5</sup> CANFIELD, J. HAROLD, C. W. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál 1995, s. 12. ISBN 80-7178-028

<sup>6</sup> CANFIELD, J. HAROLD, C. W. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál 1995, s. 10 –11. ISBN 80-7178-028

## 1.4 Sebedůvěra

Sebedůvěra je nedílnou součástí sebepojetí. Podle Pedagogického slovníku jde o „*kladný postoj človeka k sobě samému, spojený s příznivým hodnocením svých možností a aktuální výkonností.*“ (1998, s. 218) Sebedůvěru můžeme člověku pomoci posílit povzbuzováním, pochvalou a přiměřenými úkoly nebo ji naopak snižujeme tresty, zesměšňováním, nespravedlivými hodnoceními a zadáváním příliš obtížných úkolů.<sup>7</sup>

Z toho pro učitele plyne, že z opakovaných nezdarů dítě může vyvodit, že neumí být jiné než špatné. Necitlivostí vůči žákům jim můžeme zásadně snížit sebedůvěru, sebejistotu a sebeúctu, tedy jedny z nejsilnějších potřeb. To má obvykle velmi špatné důsledky v mnoha směrech. V kázni, učení i v psychice dětí.

Dramatická výchova zde může hodně pomoci, děti jsou v bezpečném prostředí bez odsuzování a jak děti introvertní, tak extroverti zde najdou své místo a mohou si tímto způsobem dokázat, že nejsou špatní, hloupí či neschopní. DV neodsuzuje, dodává dětem důvěru v sebe sama, ukazuje jim, že z chyby se poučíme, ale jinak, že se nic hrozného neděje. Učí se dívat nejen svými očima, ale i očima ostatních. To vše v nich buduje sebedůvěru a tím i zvyšuje sebepojetí dítěte.

## 1.5 Sebehodnocení

Z Pedagogického slovníku vyplývá, že sebehodnocení je každým hodnocením, ve kterém člověk posuzuje sám sebe. Může být vůči skutečnosti vysoké, nepřiměřeně nízké nebo přiměřené. Z hlediska pedagogiky jde o metodu výchovy, ve které žák konfrontuje své výkony, pohled na sebe sama s tím, jak je posuzován vyučujícími a spolužáky. (1998, s. 218) Pro pedagogy je podstatné to, že v období dětství lze sebehodnotící proces kultivovat. V dospělosti je změna ve způsobu sebehodnocení velice obtížná. Vzhledem k tomu, že lidé mají tendenci se přiblížit k určitému ideálu, ke své představě o tom, co je ideální, stává se, že jejich sebehodnocení může být značně nadhodnocené. Pokud se ale podaří naučit děti reálnému pohledu na sebe sama, pak se obvykle snaží ze všech sil svému ideálu přiblížit, pracují na sobě, pokouší se změnit a zlepšit.

---

<sup>7</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998, s. 218. ISBN 80-7178-252-1

## 1.6 Kognitivní vývoj

V běžných, klasických učebnicích se často období školního věku dětí dělí pouze na dvě části. Mladší a starší školní období. Například v knize Langmaiera a Krejčířové najdeme období mladšího žáka, je zde vymezeno od 6. – 7. roku do 11 – 12 let, tedy do doby, kdy dítě začíná pohlavně dospívat, pak již nastupuje pubescence a s ní starší školní věk. (2006, s. 117)

Na rozdíl od tohoto dělení je podle mého názoru daleko výstižnější dělení Z. Matějčka, který školní věk dětí dělí na tři části. Mladší, střední a starší školní věk. (2007, s. 57) Podobné dělení najdeme i v knize M. Vágnerové, *Vývojová psychologie I.* (2008, s. 237) ve které dělí toto období na raný, střední a starší školní věk. Svůj názor mohu podpořit osmnácti léty praxe ve školství, u žáků I. stupně základní školy. Rozdíly mezi dětmi v 1. – 3. třídě a 4. – 5. ročníkem jsou opravdu veliké a to nejen ve složce emoční, ale především v poznávacích procesech. (Třetí třída je pro mne ročníkem překrývajícím se, kde najdeme děti z obou skupin, z mladšího i středního školního věku).

### 1.6.1 Vnímání (percepce)

Pro vstup do 1. třídy je percepce nesmírně důležitá. Beze změn v této oblasti by dítě mělo velké problémy se zvládnutím výuky. Vnímání se stává diferenciovanějším a integrovanějším.<sup>8</sup>

Rozvíjí se vidění nablízko – snadnější vnímání detailů, schopnost ovládat akomodaci čočky. Děti by měly dokázat nejprve diferencovat vertikální polohu – rozdíl nahoře x dole a během prvního roku ve škole i polohu pravo-levou, tedy horizontální.

Podstatný je také rozvoj percepční strategie, která dostává řád. Mladší školák je schopen postupného prohlížení (systematické explorace), vizuální analýzy a syntézy, umí vnímat pořadí. Pro školu je také podstatná senzomotorická koordinace ruky a oka.

Sluchové vnímání, hlavně fonemický sluch, dozrává právě v tomto období. Zpočátku má implicitní charakter – dítě vnímá, co mu druhý říká, ale nedokáže rozložit slyšená slova na fonémy. Fonologická diferenciací a fonologické vědomí se také zlepší po

---

<sup>8</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 238. ISBN 80-246-0956-8

příchodu dítěte do školy. Děti postupně dokážou skládat slova z různě znějících hlásek a postupně je i diferencovat (délku, měkkost, tvrdost).<sup>9</sup>

Dramatická výchova s vnímáním u dětí může hodně pomoci, existuje velký počet her, které rozvíjí různé druhy percepce a děti tyto hry milují. Ať již rozvíjíme sluch – různé hry se zavřenýma, či zavázanýma očima, kdy dítě chodí po sluchu za zvukem nástroje nebo rozeznává různé zvuky, které zná ze svého okolí, hledá sluchem kamaráda. Děti si rozvíjí čich, chuť, hmat – zde je jednou z jejich nejoblíbenějších her „Na Popelku“ a poznávání kamaráda po hmatu. Je zvláštní, že právě hry na rozvíjení vnímání dětí jsou především zpočátku pro ně velmi těžké, podle mého názoru je to proto, že děti podobné hry jen velmi málokdy hrají, jak často si dnes hrají na „Slepu bábu,“ jak často vidíte dělat děti jakoukoliv hru se zavázanýma očima. Nemají zkušenosti s tím, jaký je to pocit dotýkat se stromů, země, různých travin nebo třeba obilí, nevědí, jak voní zrytá půda, louka nebo třeba šípková růže. Je to samozřejmě dané dobou. V jejich věku jsem odpoledne „lítala“ venku s různě starými kamarády a každé léto hrála hry, které dnes děti buď neznají, nebo je nemohou hrát, protože je rodiče samotné ven nepouští.

### 1.6.2 Pozornost

Z Pedagogického slovníku se dozvíme, že pozornost je psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev na jednu činnost. Pozornost je krajně individuální záležitostí, je výběrová – co není v centru pozornosti, vnímáme pouze okrajově, je záležitostí výcviku a výchovy. K zlepšení pozornosti žáků je vždy potřebná vhodná motivace, stanovování cíle, střídání činností, adekvátní doba na danou činnost. (1998, s. 183)

Pro školní docházku je pozornost zásadní a škola klade na dítě v tomto ohledu značné nároky. Vývoj pozornosti je závislý na stupni zralosti CNS a v průběhu školního věku se její kvalita i kapacita mění. V první až druhé třídě je délka soustředění mezi sedmi až deseti minutami.<sup>10</sup> To je hlavním důvodem k časté změně pracovních činností při výuce.

---

<sup>9</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 239 - 240. ISBN 80-246-0956-8

<sup>10</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 256. ISBN 80-246-0956-8

Je třeba to ze strany učitelů respektovat, protože přílišné prodlužování a nucení k pozornosti zhoršuje výkony dětí a vyčerpává je.

### **1.6.3 Paměť**

Mezi 6. – 12. rokem života dochází k rychlému rozvoji paměti, a to především ve zvýšení kapacity, postupném osvojování paměťových strategií (jak si lépe zapamatovat). Mezi 6. - 7. rokem je paměť především mechanická – časté memorování, ale pomalu začíná přecházet k určitým strategiím – opakování, ke snaze pochopit látku. Ovšem k tomuto dlouhodobému záměru činnosti, který dítě vede k určitému cíli, nedojde samovolně. Je potřeba důkladného vysvětlení a častého opakování. Děti v mladším školním věku ještě neumí diferencovat informace, tato schopnost se začíná zlepšovat až od třetí třídy.<sup>11</sup>

Jak paměť, tak pozornost lze rozvíjet za pomoci mnoha různých her, které používá právě dramatická výchova. Mezi mé oblíbené patří například různé typy „Rozházené šachové partie,“ kdy můžeme využít buď klasickou šachovnici, nebo lze využít děti jako šachové figurky, ale verze této hry je daleko více. Hry se slovy, kdy děti sedí v kruhu a postupně se pojmenovávají podle dohody (například zvířata) a zároveň musí zopakovat jména všech, kteří mluvili před ním. Samozřejmě sem patří všechny druhy „Kimovek.“ Ve všech případech rozvíjíme jak pozornost, tak paměť.

### **1.6.4 Myšlení**

Myšlení je poznávacím procesem, který je podmíněn sociálně a kulturně, souvisí s jazykem a řečí a umožňuje dospět k zobecnění, identifikovat podstatné znaky a vztahy. Z pedagogického hlediska je rozvoj myšlení jeden ze základních cílů školního vzdělávání.<sup>12</sup>

Myšlení podle Piageta lze rozdělit do několika fází. V mladším školním věku hovoří o fázi konkrétních logických operací a jen některé děti na konci tohoto období přechází do stádia abstraktních operací. Dítě ve stádiu konkrétních logických operací je vázáno na realitu, je proto schopno, podle minulé zkušenosti, uvažovat o objektu, který není

---

<sup>11</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 256 - 259. ISBN 80-246-0956-8

<sup>12</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998, s. 138. ISBN 80-7178-252-1



přítomen. Snaží se poznat, jak svět funguje. Dává přednost názorné argumentaci a takovému poznávání, ve které si může věci „osahat“ a vyzkoušet. Pro tento věk je důležitá změna kauzálního uvažování. Mění se úvahy o příčinách různého dění – kauzalitě. Dítě opouští egocentrické chápání příčin, porozumí, že není vždy všeho příčinou, že události nemusí mít stejný podklad.<sup>13</sup>

Dramatická výchova napomáhá jak rozvoji řečových dovedností, tak poskytuje možnosti využívat logiku a nenásilnou formou pak i porozumění dění okolo dítěte. Pro řeč využíváme různé hlasové rozcvičky, děti milují jazykolamy, s kterými se dá následně i různě hrát, učí se vyjadřovat své myšlenky, vyprávět. Při improvizacích pak mohou postupně pochopit, jakým způsobem funguje svět okolo nich.

## **1.7 Emoční vývoj**

Díky zrání CNS city postupně ztrácí afektivní charakter – typický znak předškolního věku a dostávají emoce pod vědomou kontrolu do zvýšené emoční stability. Začíná se rozvíjet emoční inteligence, děti začínají lépe rozumět svým pocitům, diferencují jejich intenzitu, délku trvání i jejich kvalitu. Postupně se začíná rozvíjet i sebekontrola. Vzhledem k tomu, že většina dětí není vytrvalá, neumí sama sebe odhadnout, je nutno, aby k sebekontrolě byly vedené, a to nejen doma, ale samozřejmě i ve škole.<sup>14</sup>

I na citový vývoj dítěte můžeme pomocí DV působit. Lze ovlivňovat především jeho city estetické, protože zde velmi často pracujeme s obrazy, fotografiemi, ilustracemi, s různými druhy a typy hudby, literatury a samozřejmě s divadlem. Působení je však ve všech citových sférách, protože za pomoci dramatické výchovy mohou děti poznat mnoho příběhů, zažít a prožít věci, které by jinak nepoznaly, nezažily, ale především neprožily.

## **1.8 Socializace dítěte**

Také v sociálních vztazích v období mladšího školního věku dochází k zásadním změnám. Hlavním důvodem je, že se začínají rozvíjet vztahy s různými lidmi mimo

---

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 242 - 249. ISBN 80-246-0956-8

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 265. ISBN 80-246-0956-8

rodinu. Dítě vstupuje do různých sociálních skupin a postupně v nich zaujímá role a určitá postavení.<sup>15</sup> V prvních letech školní docházky je pro dítě dominantní postavou osobnost učitele. Rozvíjí se i vzájemné vztahy mezi žáky, a proto je v tomto období důležité zaměřit se co nejvíce na vytvoření kvalitního klimatu třídy, na spolupráci a pomoc jeden druhému. Pokud se podaří třídu během prvních dvou let stmelit, pak se to učiteli v dalších třech letech mnohokrát vrátí. Na děti je pak daleko větší spolehnutí, starají se o sebe, naučí se efektivněji spolupracovat.

## **2. Klima třídy**

Třídní klima je sociálněpsychologická proměnná, která ukazuje na dlouhodobější sociálně - emocionální ladění, vztahy a postoje ve skupině.<sup>16</sup> Rozdíl mezi klimatem a atmosférou ve třídě je právě v délce. Atmosféra je situační, krátkodobá. Problém s klimatem třídy je v tom, že ho sice každý cítí, vnímá, ale zároveň se těžko popisuje a ještě hůře měří. Dětský pohled na klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je ve třídě spokojené, zda mu ostatní rozumí, jaká je zde soutěživost a především, jaká je zde soudržnost.<sup>17</sup>

V mladším školním věku je učitel právě tím činitelem, na kterém závisí struktura třídy a nově budované vztahy mezi žáky. Dobrý učitel si uvědomuje, že formování kladného klimatu ve třídě není něco, co můžeme odložit, a že jeho pozdější změna je věc nanejdůležitější. Adekvátní klima třídy je takové, kde se projevuje podpora mezi žáky, uvolněnost, vřelost, diskuse, ale na druhou stranu cílevědomost a smysl pro pořádek. Postoj učitele, jeho chování, ovlivňují vztahy nadřazenosti a podřazenosti ve třídě, neměl by však zde být v úloze policisty nebo soudce, měl by poznat žáky a vědět, co na ně platí. Učitel je pak pro děti motivujícím a sociálním vzorem.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2008, s. 267. ISBN 80-246-0956-8

<sup>16</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998, s. 107. ISBN 80-7178-252-1

<sup>17</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010, s. 12 – 14. ISBN 978-80-247-2742-4

<sup>18</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010, s. 17. ISBN 978-80-247-2742-4

## 2.1 Suportivní výukové metody

Pod pojmem suportivní výukové metody vidíme systematické postupy a techniky, jejichž účelem je povzbuzení a podpora s pozitivním účinkem. Tyto metody podporující pozitivní klima ve třídě se vyznačují několika zásadními charakteristikami:

- Aktivitou – aktivizování dětí tvořivými herními nebo simulačními činnostmi, podporou herní kreativity, přiměřenou soutěživostí.
- Pozitivním přístupem – vytváření bezpečného prostředí bez strachu a obav k přiznání chyby. Základem je pochvala a odměna, přátelské a optimistické chování mezi učitelem a žáky.
- Svobodou – jejím základem je spolurozhodování a spoluúčast dětí na vzdělávání, jejich hledání vlastních řešení, respektování názorů druhých, s tím, že děti poznají vlastní práva, ale také povinnosti, i to, že osobní svoboda má své hranice.
- Individualizací – pedagog by měl využívat různé výukové učební styly založené na různorodých osobnostech žáků ve třídě.
- Kooperací – tedy spoluprací mezi dětmi, učitelem a dětmi. Společná práce vede k respektování odlišnosti dětí, k dovednosti argumentovat, prezentovat a obhajovat vlastní názor. Napomáhá vcítění do druhých, objektivnímu hodnocení a učí přijímat kritiku.
- Decentralizací – opuštění role „vševědoucího“ pedagoga a změna na motivátora a rádce.
- Zaměřeností – snaha dostat do výuky realitu, praxi, upřednostňuje to, co děti nejvíce potřebují, tedy prožitek a osobní zkušenost.<sup>19</sup>

Všechny tyto charakteristiky mají jedno společné. Využívá je dramatická výchova. Proto je také tak vhodná pro zlepšení klimatu v třídním kolektivu.

---

<sup>19</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010, s. 36 - 37. ISBN 978-80-247-2742-4

Jako příklad decentralizace a kooperace bych ráda uvedla část jedné, podle mého názoru velmi povedené hodiny, „Osídlování nového rybníka.“ V rámci prvouky, se zapojením dramatické výchovy, měly děti poznat zvířata a rostliny žijící v rybníce nebo v jeho okolí. Rozhodně šlo o hodinu decentralizovanou, protože mým jediným úkolem bylo na začátku přečíst dětem kousek z vymyšlené pohádky o ztraceném vodníkovi, který si hledá nové ubytování. Děti pak po skupinách vymýšlely název rybníka, zde musely přesvědčit ostatní, argumentovat, hledaly vhodné rostliny a zvířata, kterým by osídlily rybník i okolí. Vše nejprve v menších skupinkách a postupně se na konci musely dohodnout jako jeden celek. Kam které zvíře či rostlinu umístí, tak aby to vyhovovalo co největšímu počtu dětí a zároveň, aby to bylo vhodné pro danou rostlinu či zvíře. (Například stulíky nedávaly do středu rybníčku, ani tam, kde je stavidlo, protože je zde proud.) Děti postupně předváděly vodníkovi celý rybníček, měnily se v rostliny, zvířata, a to nejprve samostatně, ve dvojicích a v trojicích. Já v celé hodině měla za úkol pouze radit (eventuálně pomáhat vyhledávat na internetu nebo v knihách, zda to, či ono zvíře skutečně bydlí v rybníce) a hlídat čas na jednotlivé úkoly a hry, protože děti, které se zaberou do práce, by si čas ohlídat nedokázaly. Když si vezmu tuto hodinu zpětně, řekla bych, že zde nešlo pouze o kooperaci a decentralizaci, ale rozhodně zde byla i svoboda – svoboda rozhodování, děti celou dobu byly zapojené, aktivní a rozhodně se učily pomocí zážitku.

Kdybych se měla zamyslet nad tím, jakým způsobem se snažím působit na děti, abych z nich vytvořila dobrý třídní kolektiv, první, co by mne napadlo, že já vlastně nevím. Jsou věci, které by učitel měl dělat naprosto automaticky. V době, kdy jsem ještě nenavštěvovala vysokou školu a o žádných suportivních metodách nevěděla, mi to s dětmi fungovalo stejně, jako nyní. Podle mého názoru na všechny děti úplně na začátku působí vytvoření si hranic, určitých mantinelů a jejich dodržování. Nemyslím tím vytvoření pravidel třídy, ta jsou důležitá a jejich vznik je pro zdravé rozvíjení kolektivu podstatný, ale nelze je s dětmi dát dohromady dříve, než se učitel se svými žáky dostatečně pozná, než děti porozumí učiteli, pochopí, jaké má priority a jaký je jeho etický kodex a samozřejmě učitel musí dobře poznat své děti, uvědomit si slabiny a sílu jednotlivce i kolektivu. Většina dětí má sklony zkoušet hranice, za které ještě mohou beztrestně jít. Proto je důležité, aby znaly území, které by neměly překročit.

Dodržování a zvykání si na mantinely vždy chvíli trvá. Jakmile ale všichni víme, kam až lze jít, můžeme postupně a velmi pomalu tyto hranice uvolnit, protože nastane chvíle, kdy je děti nebudou chtít překročit, ale naopak budou jeden druhému pomáhat, aby hranice lépe chápaly. Díky tomu se mohou cítit bezpečně. To je tedy první fáze, dát dětem pocit jistoty a bezpečí. Další, co na děti velmi působí je smích. Samozřejmě ne posmívání, ale s chutí se zasmát, rozptýlit pochybnosti, naučit děti, že koneckonců každý dělá chyby, a proto se každý své chybě může i zasmát. Najít si v jakékoliv chvíli něco, nad čím se zaradujeme a nad čím se zasmějeme. Najít si i pro běžné učení takové příklady, které nám vyloučí úsměv na rtech. Snažit se co nejméně nudit. Toto není lehké, protože stále jsou předměty a v každém předmětu zase okamžiky, kdy prostě musíme dětem říci něco, o čem dopředu víme, že to žádná zábava nebude. A i když se jim spoustu věcí snažíme „ozvláštnit,“ stejně jsou věci, které musíme podat frontálně bez samostatného výzkumu dětí. Ostatně děti by se měly postupně naučit i soustředěnému naslouchání. Ale hry, aktivizace dětí, dobrá motivace, to vše by mělo patřit k běžnému vyučování. Velmi důležitá je pro mne spolupráce, je to naprostý základ a učím ji děti již od prvního okamžiku. Zpočátku ve velmi malých skupinkách, dvojicích, trojicích s postupným zvětšováním. Toto se nejlépe učí právě při různých hrách a improvizacích. Právě kooperace připraví děti na to, že svět není černobílý, že každý má svůj názor, který ale musí umět opravit nebo přizpůsobit ostatním. Naučit se to vůbec není jednoduché, protože děti si z domova často přinášejí zcela jiný náhled na svět. Vše ostatní pak vychází jaksi jednodušeji. Pokud si děti pomáhají, mohu já daleko lépe pomáhat těm, které to více potřebují. Pokud se cítí bezpečně a znají pravidla, mohou se i lépe samostatně rozhodovat. Vidím to jako jakýsi kruh, který sice má nějaký začátek, ale pak se volně naváže na zbytek a vše ostatní přichází „skoro samo.“

Vždy se najde nějaký problém, každý den rozhodně není dokonalý, právě naopak. Důležité je, abychom se já i děti snažili z chyb, které přijdou, poučit. Protože pak nastane chvíle, která nás dojde, kdy zjistíme, že to, co jsme s dětmi dokázali, má smysl a cenu. Ostatně, pro tyto okamžiky přeci ještě učíme.

### **3. Dramatická výchova**

Dramatická výchova může být činností zájmovou, která obvykle vede k veřejné produkci, nebo samostatným školním předmětem s esteticko-výchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí a osvojování obecně lidských, komunikativních, kontaktních dovedností. Může být i socioterapií, eventuelně i psychoterapií.<sup>20</sup> Rozvíjí fantazii, komunikaci, artikulaci, hlasové a řečové návyky.

#### **3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova**

Svůj název dramatická výchova přejímá ze slova drama. Aristoteles toto slovo odvozuje z řeckého drán, což znamenalo, jednat. Pojem dramatická výchova je popisován různě:

*„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.“<sup>21</sup>*

Dramatická výchova působí na osobnostní a sociální rysy účastníků, na jejich postoje, hodnoty, psychické funkce, díky ní si lidé lépe třídí poznatky o životě, zlepšují své schopnosti, individuální i sociální dovednosti.<sup>22</sup>

Jaroslav Provazník se o dramatické výchově vyjadřuje takto: *„dramatická výchova souvisí úzce s uměním, konkrétně s uměním dramatickým, protože si od něj „vypůjčuje“ pro realizaci svých výchovných cílů prvky a postupy, které patří k divadlu: pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi (neboť právě v nich se mezilidské vztahy vyjevují), s přeměňováním sebe sama na někoho/něco jiného....dramatická výchova má své vpravdě nezastupitelné místo ve výchově a vzdělávání nikoliv jako – řečeno*

---

<sup>20</sup> MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: STD 2007, s. 9. ISBN 978-80-901660-9-0

<sup>21</sup> MACHKOVÁ E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS 2007, s.32. ISBN 978-80-7068-207-4

<sup>22</sup> MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU 2012, s. 8. ISBN 978-80-7331-214-5

*s Waynem-„další akademický předmět,“ ale jako obor nabízející některé obsahy, metody a prostředky specifické, svébytné, které v žádném jiném oboru nenajdeme.“<sup>23</sup>*

Mám za sebou několik, pro mne nepříjemných zkušeností s kolegyněmi, které za mnou chodí se slovy: „hele, když děláš tu dramatickou výchovu, co takhle udělat nějakou scénku, hru, pár básniček..... na besídku, na náměstí, v kině....“ A já vysvětluji a vysvětluji. Obávám se, že většina si myslí, že jsem neochotná, ale já v tom, co po mně chtějí, nevidím smysl. Proto odmítám i třídní besídky. Raději s dětmi dělám provázané hodiny, kde rodiče vidí nejen, jak se děti učí, ale i jaké metody používáme. Je to vše nepřipravené, děti nikdy neví, co je čeká, ale má to kouzlo a vždy je vidět jejich posun ve všech směrech. Kdybych já měla charakterizovat dramatickou výchovu, napsala bych asi toto: „Dv je pro mne možností, jak dětem v bezpečném prostředí ukázat svět. Jeho klady i jeho zápory. Děti mají příležitost pochopit, že pohled na jednu věc nemusí být nutně jediný, a že každý člověk se na ni může dívat jiným způsobem. Učí se tak vcítění, porozumění, spolupráci bez drilu a memorování pouček, pouze za pomoci nastavených mantinelů a metod a technik dramatické výchovy.“

### 3.2 Cíle dramatické výchovy

Třídění cílů a jejich hierarchie není v DV zcela jednoznačná. V návrhu osnov pro obecnou školu je pro DV obecně formulovaný cíl – výchova tvořivé a vnímavé osobnosti. Základním cílem dramatické výchovy je osobnostně sociální učení. Podle Bláhové (1996, s. 22-24) již ze základního cíle můžeme odvodit dva cíle dílčí a to je osobnostní a sociální rozvoj jedince.

**Osobnostní rozvoj:** kde se v různých hrách a cvičeních rozvíjí u dětí soustředěnost, odstraňují se zábrany, zlepšuje se citlivost ve vnímání svého okolí i sebe sama. Dochází k rozvoji rytmického cítění, dynamiky, obohacují se pohybové dovednosti, paměť, logické myšlení a strategické myšlení. Rozvíjí se tvořivost a fantazie, jazykové cítění a barvitost mluvního projevu.

**Sociální rozvoj:** Zde se díky hrám a dramatickým improvizacím děti učí verbální i neverbální komunikaci, lépe se vcítí do ostatních, učí se rozhodovat, jednat

---

<sup>23</sup> PROVAZNÍK, J. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In KOŤÁTKOVÁ, S. (Ed) Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum 1998, s. 41 – 43. ISBN 80-7184-756-9

zodpovědně a se svobodnou vůlí, řešit konflikty, vstupem do rolí a improvizacemi se učí schopnosti charakterizace.

Machková ve své knize Jak se učí dramatická výchova (2007, s. 35 -36) dělí cíle DV na tři části: dramatické, sociální a osobnostní rozvoj.

**Dramatické cíle:** jejich snahou je uvést děti do divadelního umění, porozumět divadlu a dramatičnosti. Uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně, osvojit si hru v roli, rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci, schopnost výrazu pohybem, schopnost komunikovat verbálně i neverbálně. Zvládnout dramatický prostor a poznat divadelní techniku.

**Sociální rozvoj:** vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci. Dosáhnout vysoké úrovně tolerance, vysoké úrovně empatie. Naučit se naslouchat druhým, dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé a osvojit si práci ve skupinách, kooperaci.

Díky sociálnímu rozvoji dosahují s dětmi daleko lepší výsledky právě při tvorbě klimatu třídy. Bez spolupráce, postupného zvyšování tolerance, vcítění se do ostatních, naslouchání, by klima třídy nikdy nebylo dobré.

**Osobnostní rozvoj:** snahu osvojit si pozitivní hodnoty a postoje, nezávislé myšlení a vyjadřování myšlenek. Umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění, dosáhnout pozitivního sebepojetí. Naučit se řešit problémy, kontrolovaně uvolňovat emoce, svobodně se rozvíjet a uplatňovat nápady. Rozvíjet fantazii a tvořivost, rozvíjet vnímavost a vyjadřovací schopnosti.

Děti se musí zlepšovat nejen v sociální oblasti, ta je samozřejmě nesmírně důležitá, ale neméně podstatné je i rozvíjení osobnosti dítěte, to jak o sobě dokáže smýšlet, předurčuje i jeho city, chování vůči ostatním, to jakým způsobem řeší potíže. Což jsou všechno věci, které ovlivňují nějakým způsobem klima ve třídě. Proto nelze dětem pomáhat pouze v jedné rovině, ale zaměřit se na jejich celkový rozvoj.

### **3.3 Dramatická výchova v RVP ZV a ve škole**

Do RVP ZV se zařazují od roku 2013 „Doplňující vzdělávací obory“, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují



a rozšiřují. Doplnující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah. Dramatická výchova je tedy jedním z těchto „Doplnujících vzdělávacích oborů. V RVP ZV pak najdeme pro všechna tři období jak očekávané výstupy, tak základní rozložení učiva.

**Očekávané výstupy pro 1. období = mladší školní věk:**

**Žák**

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

Učivo se v RVP ZV dělí na tři základní části:

Základní předpoklady dramatického jednání

- psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava
- sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

Proces dramatické a inscenační tvorby

- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování
- typová postava – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- dramatická situace, příběh – řazení situací v časové následnosti
- inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes

- komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe

### Recepce a reflexe dramatického umění

- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt
- současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo<sup>24</sup>

Vzhledem k tomu, že se v současné době dramatická výchova nachází v Rámcovém vzdělávacím programu, můžeme říci, že se dostala do škol. Ne do všech, ale do mnoha škol. Jako samostatný předmět ji bere Obecná škola (od 1. – 5. třídy), v základních školách je volitelnou nabídkou od 7. – 9. ročníku. Program Občanská škola vede dramatickou výchovu jako volitelný předmět. Jinde ji najdeme jako nepovinný předmět nebo je součástí vyučovacích hodin. Nejčastěji v literatuře, prvouce, OSV, v občanské nauce, v cizích jazycích. Protože se u DV předpokládá, že žáci budou aktivní a tvořiví a základem je hra, je to určitým protipólem k tradičnímu pojetí výuky.<sup>25</sup>

### **Co není dramatickou výchovou**

Bohužel ještě dnes se část lidí a nejsou to pouze rodiče, ale i pedagogové domnívají, že smyslem dramatické výchovy je nácvik scének nebo naučení se jakési pohádky a její převedení do školního představení (což může být konečným produktem, ale nemusí). Takto to ovšem není. Smyslem dramatické výchovy je především proces, ne nacvičené memorování textu, který dětem ani nemusí dávat smysl.

Dramatickou výchovou nemůžeme nazvat ani nahodile se vyskytující průpravné hry a cvičení. I tyto, pro dramatickou výchovu důležité techniky, musí mít logickou návaznost a i na ně je důležité se pečlivě připravit.

<sup>24</sup> *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013[citováno 20. srpna 2015]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

<sup>25</sup> BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: ARTAMA 1996, s. 21 – 22. ISBN 80-7068-070-9

### 3.4 Metody a techniky dramatické výchovy - klasifikace

**Metoda:** způsob jak dosáhneme cíle (z řeckých slov „meta“ a „odos“, tj. cesta k...)

**Technika:** prostředek jak dosáhneme cíle, technika je pojem podřízený pojmu metoda.

Stejně jako cíle i metody a techniky se v dramatické výchově dočkaly různých klasifikací, podle rozličných autorů. Pravděpodobně nejcelistvější rozdělení najdeme v knize Josefa Valenty „Metody a techniky dramatické výchovy.“

#### 3.4.1 Základní třídění metod a technik v DV podle Valenty – do tří skupin

- I. **Metoda plné hry:** je založena na modelování běžné reality života
- II. **Metody pantomimicko-pohybové:** od hráčů se vyžaduje pohybová aktivita a nezdůrazňuje se řeč ani zvuk. Pro děti a nezkušené hráče je snazší, než verbální činnosti. Příklad: pantomima, živé obrazy, zrcadla
- III. **Metody verbálně-zvukové:** zkvalitňuje techniku poslechu a řeči, je založena na slově a zvucích. Příklad: rozhovor, monolog.
- IV. **Metody graficko-písemné:** jsou založeny na tom, že žáci vytvářejí písemný nebo kresebný artefakt. Tyto metody kultivují fantazii a tvořivost dětí, trénují motorické schopnosti. Příklady: dopis, kresby.
- V. **Metody materiálůvě-věcné:** učí děti poznávat svět prostřednictvím věcí. Rozvíjejí tak představivost, fantazii a estetické cítění. Příklad: práce s loutkou, kostýmem, papírem apod.

**3.4.1.1 Metoda plné hry,** Valenta ji definuje jako základní metodu prvního řádu. Postup je založen na modelování běžné reality života (a je jedno, v které době se odehrává), s užitím všech typů obsažených ve skupinách II – IV (pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty).<sup>26</sup> O hraní rolí se dozvíme, že je považuje za základní princip, kterým se DV odlišuje od dalších edukačních systémů.

---

<sup>26</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 123 – 125. ISBN 978-80-247-1865-1

Role je chápána jako učební úkol, který od hráče požaduje, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz člověka nebo jevu – fiktivní postavu, která je téměř vždy v určité situaci.

**Hraní rolí** = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivních situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů, zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty, i možnosti hrát autenticky sebe samého.<sup>27</sup> Rolové hraní můžeme podle Valenty dále dělit na roviny simulace, alterace a charakterizace.

Rovina simulace = mezní typ rolového hraní, kdy hráč jedná za sebe ve fiktivní situaci. Hráč se snaží fixovat nebo opravovat své jednání. Zde se setkává DV s OSV a psychologickým výcvikem. Je důležité dát si na simulace veliký pozor, nejsme psychologové, nemáme se zabývat léčbou psychických problémů. (patří sem „hra na já“ – můj názor ve fiktivní situaci, „kabát experta“ – rádce, vědec – neměníme se psychologicky, musíme něco znát a umět, radit. „Hra na já v reálné situaci, kdy musím za sebe uvažovat a jednat“ – reakce na agresivního prodáváče, rozzuřeného psa. „Hra v nereálné situaci“ – jsem vládcem na Jupiteru, ředitelem zeměkoule... „Hra na jiné já“ – nervózní člověk hraje kliděse, introvert extroverta apod.<sup>28</sup>

Rovina alterace = typ rolového hraní, kdy hráč vstupuje do role „já hraji někoho (něco) jiného.“ Tato role je vymezena buď věkem (stará žena), sociálním postavením nebo povoláním (učitel, námořník, chudák, král) eventuálně sociální rolí (matka, babička, žák, kamarád). Alterace má za úkol zobrazovat především obecné charakteristiky, postoje, sociální role.<sup>29</sup>

Rovina charakterizace = hráč kompletně vstupuje do jiné role, do její hlubší motivace, postojů a charakteristik. Jde o nadstavbu nad alteraci, vcítění, porozumění postavě.

---

<sup>27</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s.52 - 53. ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>28</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 54 - 55. ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>29</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 56 - 57. ISBN 978-80-247-1865-1

Jedná se o nejvyšší stupeň hry v roli. Vžít se do role neznamena zahrát ji a předvést, je to věc velmi individuální, protože je nutno se identifikovat s fiktivní postavou a s jejími prožitky, což je nesmírně obtížné.<sup>30</sup>

**3.4.1.2 Metody pantomimicko-pohybové,** jejich základem je pohyb hráčů a to bez použití zvuků a řeči. Může jít o pouhý pohyb v obličeji – mimiku, až po použití celého těla, kdy hráč své sdělení vyjadřuje postojem i výrazem. Využívání pantomimických činností je velmi vhodné pro menší děti, tedy i pro mladší školní věk, protože jsou o mnoho snadnější než jakákoliv metoda verbální. Mezi metody pantomimicko-pohybové patří:

- Částečná pantomima – pantomima, při které je část těla ve štronzu (tato část se pohybu neúčastní), část těla se pohybuje. Často slouží jako určitá rozvíčka na ovládnutí jednotlivých částí těla.
- Dotyková hra, dotyková pantomima – jde o metodu, která nevyžaduje vstup do role, je založená na haptice – využití dotyků pro sdělení a příjem různých informací. Používá se především v průpravných cvičeních k rozvoji smyslového vnímání, k rozvoji fantazie a představivosti.
- Mechanická pantomima – pohyb hráčů v roli je rozdělen do několika fází, mezi kterými je vždy krátká pauza. Vytváří se dojem mechaničnosti – často takto fungují stroje, roboti. Cílem je vytvořit zkušenost s mechaničností, fázováním pohybu a kontrole pohybů.
- Narativní pantomima – jinak řečeno vyprávěná pantomima. Je zde součinnost učitele a žáků. Hráči pantomimicky hrají to, co jim učitel říká.
- Ozvučená pantomima – jde o spojení zvuku, ať již vydávaným člověkem, předměty či z hudebního nástroje a pohybu. Přednostně zde ale jde o pohyb.<sup>31</sup>
- Úplná, plná pantomima – je nejvhodnější pro hraní osob. Základem je celková aktivita celého těla. Je stěžejní technikou pantomimicko-pohybové metody.

---

<sup>30</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 58-59. ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>31</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s.126 - 135. ISBN 978-80-247-1865-1

- Zrychlená, zpomalená pantomima – metody založené na tréninku pohybu, sebeovládání, synchronizaci pohybů – pohyb je buď zpomalený, nebo naopak zrychlený.
- Taneční drama – dance drama, jde o buď pohyb paralelní s hudbou, nebo o následný pohyb hudbou inspirovaný. Nejde zde o tanec. Hlavním cílem je zážitek ze spojení hudby a pohybu.
- Zrcadla – snaha o co nejpresnější napodobení pohybu jednoho hráče druhým. Je zde řada možností rozvíjení (skupinové zrcadlení, „stín,“ následné, předávané). Rozvíjí se citlivost vůči partnerovi, neverbálním signálům, rozvíjí se napodobivá schopnost.
- Živá loutka – jeden z hráčů se stává loutkou, druhý ho jako loutku vodí. Buď je loutkou celé tělo, nebo jeho část.
- Živé – nehybné obrazy = sochy, fotografie, zmrzlý obraz, štronzo. Jde o zachycení situace strnulým postavením hráče nebo více hráčů i s výrazem, postojem. Živý obraz může zůstat bez proměny nebo s proměnou do dalšího štronza (oživlé obrazy). Cílem je zlepšení koordinace, výdrže, vyjádření pocitů.
- Předávaná pantomima – založeno na řetězovitém předávání z hráče na hráče. (například předávání fiktivních předmětů, pantomimického úkonu).<sup>32</sup>

**3.4.1.3 Metody verbálně-zvukové** – Jak nám název napovídá, jde o metody založené na zvuku či slově, přičemž nesmí být oddělena složka pohybová, která zde ovšem není dominantní. Tyto metody vedou k rozvoji kvalitního naslouchání, k rozvíjení tvoření slov a zvuků, srozumitelnosti – tedy k rozvoji řečových dovedností a také ke kultivaci verbální a nonverbální komunikace, kultivaci vztahu myšlení a řeči. Metodici dramatické výchovy obecně soudí, že tyto, verbální aktivity jsou pro nezkušené hráče a menší děti obtížnější, proto je třeba nejprve začít metodami pohybovými a pantomimickými a teprve následně začít využívat metody verbálně-

---

<sup>32</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 141 - 161. ISBN 978-80-247-1865-1

zvukové. Do této kategorie patří velké množství metod, já zde vypíšu ty, které se podle mého názoru dají u dětí v mladším školním věku použít vzhledem k jejich vývoji a dovednostem.

- Alej: jinak také zvaná ulička. Hráči stojí ve dvou řadách proti sobě a mezi nimi prochází většinou hlavní postava (není to pravidlem). Předem je určeno, za jakou postavu každý hráč tvořící stěny uličky vystupuje. Každý se pak k procházející postavě vyjádří, poradí, pochválí, či zkritizuje, eventuálně pomáhá hledat řešení. Alej se nepoužívá jako samostatná hra, nýbrž jako součást většího dramatu. Rozvíjí u dětí prožívání, soucítění, kritičnost. (Jedna z nejtěžších metod pro děti mladšího školního věku. Je nutné je na tuto metodu postupně připravit, protože mají tendenci opakovat po druhých, bez vyjádření vlastního názoru).
- Brainstorming – mozková vichřice, je určen pro hledání nápadů a asociací k danému tématu. Každý říká své nápady, rozumné i nerozumné, ty jsou zaznamenány na diktafon nebo se zapisují a později se k nim vrátíme a hledáme, zda je v záznamu nějaké přijatelné řešení. Důležitým faktem je, že je naprosto zakázána kritika i na první pohled nesmyslných nápadů. Tato metoda je pro malé děti velmi obtížná, obzvlášť pokud k ní nejsou dlouhodobě vedeny.
- Čtení: Cílem je zvládnutí čtení jako dovednosti, získávání či předávání informace, které se týkají posunu v dramatu. Může být jak tiché, tak hlasité a je zde velké množství různých variant.
- Diskuze: v tomto případě jde o dialog dvou a více lidí, hráčů, který se zabývá řešením určitého problému. Rozvíjí myšlení, řeč, kázeň a citlivost vůči skupině i jednotlivcům.
- Dotazování: jeho základ je v kladení otázek, je založeno na technikách, které se vkládají přímo do rolové hry. V DV má dotazování velké množství podob.

Horká židle – technika založená na zpovídání určité postavy z dramatu (učitel/žák – v případě mladšího školního věku, obvykle učitel) Hráči se mohou dotazovat sami za sebe nebo jako postavy v rolích.<sup>33</sup>

Interview – jde o klasickou techniku zjišťování informací. Dotazující se hráč je v roli novináře.

Průzkum – typ dotazování, kde jde především o zjišťování neosobních faktů. (Například ptáme se lidí na ulici, jestli již slyšeli o tom, co se stalo včera na radnici).

Mluvící předměty – hráč propůjčuje svůj hlas loutce nebo mluví za nějakou věc, či za postavu zastoupenou věcí.

Imaginativní hra – hráčům je předložen předmět a žádá se po nich, aby domysleli kontext (odkud je, kdo byl majitel, co se s věcí dělo apod.) Vše může být sdělováno mimo roli nebo v roli. Primárním cílem je zde rozvíjení představivosti, hledání významů a tvoření příběhů.

Předávaná řeč – technika, u nás ve třídě známá jako řetězení, která se používá často mimo roli. Jádrem je doplňování, doříkávání, navazování započatého příběhu, ať již po slovech či větách, tak, aby příběh měl smysl. Cílem je komunikační citlivost, pozornost, rozvíjení pohotovosti a originality. Výborně se zde procvičuje slovní zásoba.

Titulkování – podstatou této techniky je vymýšlení a přiřazování názvů k tomu, co žáci vidí, velmi často k živým obrazům.

Zpěv a hudební exprese – podstatou této techniky je zpěv, ale také broukání, zvuky připomínající zpěv, souzvuky skupiny a dozvučení pomocí hudebních nástrojů. Jde o metodu, která může a nemusí být mimo roli. Lze s ní dotvářet

---

<sup>33</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s.161 - 173. ISBN 978-80-247-1865-1



charakteristiku postavy, její psychické stavy nebo třeba zpívat píseň, která se vztahuje k ději – hymna prasátek apod.<sup>34</sup>

**3.4.1.4 Metody graficko-písemné** jsou metodami doplňujícími a podporujícími metody základní. Valenta ve své knize uvádí, že dramatická výchova se sice bez nich může obejít, ale není pro to důvod, protože zásadním způsobem zesilují potenciál rolové hry a napomáhají jejímu rozvinutí. Často jsou využívány k startování dramatu, získávání informací, dotváření atmosféry, při reflexi a vytváření kontextu. Principem je, že hráč samostatně, či hráči společně stvoří písemný, kreslený, malovaný či rýsovaný artefakt. Mezi nejznámější, pro mladší školní věk vhodné graficko-písemné metody patří: beletrie, inzeráty, dopisy, letáky, loga, slogany, názvy, obrazy, životopisy, mapy-plány a u nás často používané myšlenkové mapy.(2008, s.196 - 207)

**3.4.1.5 Metody materiállově-věcné** jsou poslední skupinou metod, podle rozdělení J. Valenty v knize „Metody a techniky dramatické výchovy.“ Jejich základem je práce s hmotou, materiálem v prostoru, a to jak v roli, tak mimo ni. Tyto metody učí hráče poznávat materiál, vztah jeho podstaty a formy, učí poznávat vztah mezi člověkem a věcmi, působí na představivost a fantazii, rozvíjí technické a geometrické myšlení a na rozvoj estetického citění. Patří do nich práce s kostýmem, s maskou, práce s jakýmkoliv objekty, papírem, s modelovací hmotou, s rekvizitou, se světlem a stínem i s přístroji.(2008, s. 207 – 214)

### **3.4.2 Kategorizace metod a technik podle dalších autorů**

Pro srovnání bych zde nyní ráda uvedla třídění metod a technik v DV i podle jiných autorů než podle J. Valenty. **Bláhová** ve své knize „Uvedení do systému školní dramatiky“ klasifikuje metody na ty, které se nejčastěji používají pro sociální rozvoj, což je improvizace a interpretace, jejichž klíčovým prostředkem je dramatická hra a na

---

<sup>34</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 178 - 196. ISBN 978-80-247-1865-1

system podpurných her a cvičení, který slouží především k osobnostnímu rozvoji a tvoří základní okruhy pro učivo dramatické výchovy na I. stupni základní školy. (1996, s. 23 – 24)

**3.4.2.1 Metoda improvizace:** základem je dramatická hra, znamená fiktivní jednání v uměle vytvořené situaci. Poskytuje hráčům autentický prožitek při hledání řešení a způsobu, jak jednat.<sup>35</sup> Ve hře dítě přijímá různé sociální role a může si vyzkoušet různá řešení jedné situace s možností návratu svého chování a tím děti připravuje na život.

Nellie McCaslinová o improvizaci říká: *“Improvizace je zpočátku obtížná. Dialog neplyne snadno, a to ani tehdy, když mu předcházela spousta pantomimické práce a důkladné pochopení situace nebo příběhu.”*<sup>36</sup>

Improvizace třídí na jednoduché improvizace založené na situacích – uskutečnitelné se všemi věkovými kategoriemi (př. Do vaší třídy přibyl nový žák, nemluví česky a některé děti se mu posmívají. Jak se k němu budete chovat? Jak bude on reagovat?....) Další kategorií jsou improvizace vyvolané předměty (př. Předmět uprostřed kruhu, vymyslete o něm příběh). Improvizace podle oblečení. Velmi zajímavá je improvizace na základě postav – metoda účinná na počátku práce a výrazně podporující pozorování, lze pracovat na skutečné nebo fiktivní postavě, skupina může pracovat po částech nebo každý jednotlivec za sebe, improvizace podle klíčových slov (př. vytvořte improvizaci na slova knih-klobouk-tyčka). Životopis – improvizace vhodnější pro starší hráče. Zvolí si skutečnou či fiktivní postavu, charakterizují si ji a pak se skupina rozdělí na pět až šest částí a každá část reprezentuje některé období života postavy. Improvizace založené na příbězích – pravděpodobně nejoblíbenější a po mnoha stránkách nejspokojivější forma improvizace, je založena na dobrých příbězích. Budování her podle příběhů, pro skupiny, které již mají zkušenost s pantomimou a improvizací a jsou připraveni si zahrát příběh.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: ARTAMA 1996, s. 34. ISBN 80-7068-070-9

<sup>36</sup> McCASLIN, N. *Nellie McCaslinová o improvizaci*. Tvořivá dramatika. 2007, č. 50. s. 15 - 20. ISSN 1211-8001

<sup>37</sup> McCASLIN, N. *Nellie McCaslinová o improvizaci*. Tvořivá dramatika. 2007, č. 50. s. 15 - 20. ISSN 1211-8001

**3.4.2.2 Metoda interpretace:** vychází nejčastěji z literární předlohy, ale často i z výtvarného díla nebo hudby. Stejně jako improvizace zajišťuje prožitek, hrou v roli se dítě seznamuje s okolím, názory druhých a hledá nejlepší řešení pro své jednání.<sup>38</sup>

V případě, že s dětmi pracujeme na interpretaci, je důležitá kvalitní předloha ať jde o předlohu literární, výtvarnou nebo hudební.

Osobně se mi velice líbí v podstatě „jednoduché“ dělení od **Nellie McCaslin**.<sup>39</sup>

- a) Pohyb a rytmus: sem patří činnosti pohybové, partnerské, činnosti na určité téma a vyprávění příběhů pohybem.
- b) Pantomima: obrazotvornost, soustředění, smyslové obrazy, akce, nálady a citění, charakterizace, pantomimy podněcované jinými prostředky
- c) Improvizace: postavy se pohybují a mluví.
- d) Loutkářství a práce s maskou: loutky a jejich výroba, příběhy s loutkou, práce s maskami
- e) Budování her podle literárních příběhů
- f) Tvoření podle jiných zdrojů (např. legendy)
- g) Možnosti poezie
- h) Řeč a aktivity s řečí související (vyprávění, monology apod.)

### **3.4.3 Využívání metod a technik dramatické výchovy ve druhé třídě základní školy**

Typy metod a technik, které využívám u dětí ve druhé třídě, jsou závislé na tom, jestli je to třída, kterou vedu druhým rokem nebo jestli jsou to děti, jako v tomto případě, které se s dramatickou výchovou nesetkaly.

---

<sup>38</sup> BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: ARTAMA 1996, s.34. ISBN 80-7068-070-9

<sup>39</sup> McCASLIN, N. *Creative Drama in the Classroom*. In MACHKOVÁ, E. (Ed.) *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU 2007, s.105. ISBN 978-80-7331-089-9

Zpočátku je pro děti nejjednodušší využívání logické návaznosti her, kdy jedna vychází z druhé, na základě vybraného tématu (play-making). Zde se využívám především průpravné hry a cvičení, které napomáhají soustředění, rozvoji smyslového vnímání, ukazují dětem, jak pracovat ve skupinách od nejmenších po ty velké a nastartují větší využívání fantazie a představivosti. Děti se díky podobným lekcím přestávají stydět, a jak říkám, postupně se „otrkají.“ Průpravných her a cvičení je obrovské množství v knihách Kristy Bláhové, Evy Machkové, Josefa Mlejnka. Důležité je, vybrat dětem takové téma, které je pro ně nějakým způsobem zajímavé a zároveň vždy udržet hlavní linku, aby děti pochopily, že si jen tak nehrají, ale svou hrou posouvají děj. Do těchto hodin přidávám zpočátku improvizace bez dramatického děje, především bez kontaktu, kdy každé dítě je samo za sebe a zjistí, že ho nikdo nesleduje, ani nehodnotí a tím se opět zbavuje ostychu.

Většina dětí v této fázi velmi rády pracuje s pantomimou, která je pro ně nejjednodušším vyjádřením, protože nemusí mluvit. Začínám s dětmi narativními pantomimami, ať již samostatnými, kdy dítě pracuje se svou fantazií nebo ve dvojicích, což je zpočátku těžší, protože zde musí již děti brát ohledy na kamaráda. Tento typ využívám i k relaxaci, například „Ospalý medvídek,“ kde část dětí je dotykem kamaráda zklidňována, uvolňována a relaxuje. Pro práci ve dvojicích využívám zpočátku především pantomimu typu „Zrcadlo“ – kde se děti učí napojovat jedno na druhé a rozvíjí se jejich citlivost ke kamarádům. Oblíbené jsou různé hry se štronzem, kde děti pohybem a mimikou předvádí danou situaci. Hry typu „fotografie“ zvládnou děti ve chvíli, kdy dokážou spolupracovat ve skupinkách. Děti v tomto věku a s těmito zkušenosti při nácviu pantomimy zvládnou předávanou pantomimu – lehčí verze, kdy jeden druhému předává nějakou věc – kámen, sklo, míč, miminko apod. K tomu, aby předaly celé postavení těla, musí teprve postupně dozrát. Některé děti měly zpočátku značné problémy s vyjadřováním hudby pohybem, především sportovně založení chlapci nemají tuto oblast dvakrát v lásce. Musela jsem vyhledávat skladby, které je nějakým způsobem zaujaly. Pochody ze „Star wars,“ soundtracky k Harry Potterovi, k „Hunger games.“ A mezi ně jsem pomalu vkládala i úryvky jiných skladeb, převážně z vážné hudby. Asi největší odměnou podobného přístupu bylo, když mi jedno z dětí, s těžší formou dysfázie, naprosto přesně nejen předvedlo pohybem, ale především

popsalo skladbu Josefa Suka, Pohádku. Řekla mi, že je to o princezně, která se prochází po své krásné zemi, dívá se, jak si hrají ptáci a jak je to kolem krásné.

Metody verbálně-zvukové jsou těžší především pro tuto věkovou kategorii, i když si myslím, že nejen pro ni. Menší potíže s ní mají extrovertní děti, které rády mluví a vypráví. Introverty je dobré nechat, až k podobným věcem dozrají, eventuálně mohou svou část zahrát pomocí pantomimy. Mezi metody, které využívám je především dotazování a z něj například technika, kterou není těžké pro děti použít. „Předávaná,“ mi ji hrajeme jako „Řetězení.“ Často tuto techniku používáme i mimo projekty, mimo roli, k rozvoji slovní zásoby, fantazie a paměti. Vymýšlíme tak nové příběhy a pohádky. Pro začátečníky lze dobře využít i techniku „Mluvicí předměty,“ kde děti hovoří za nějakou loutku či věc. Děti postupně zvládnou hry na novináře, „Interview,“ „Průzkum,“ kdy jako vysíláme děti do ulic a mají zjišťovat názory na předem domluvenou věc. Ke konci druhé třídy jsme s dětmi ve skupinkách zvládli i „Imaginativní hru,“ kdy děti mimo roli vymýšlely kontext k předložené věci, - co se stalo, co se děje nyní, co přinese budoucnost, vše pak předvedly v „Živých obrazech.“ S „Horkou židlí“ lze v této třídě začít, ale pro děti ještě není jednoduché klást otázky, je nutno použít tak, aby se zde příliš nezacházelo do abstraktních operací, kterých ještě většina dětí není schopna. Naopak velmi dobře se mi osvědčilo „Titulkování,“ kdy skupiny vymýšlely titulky k různým živým obrazům jiné skupiny a pak porovnávaly jejich skutečný význam. Titulkovali jsme také obrazy, výkresy dětí apod.

Metodu, kterou podle mne nelze v tomto věku použít je „Brainstorming.“ Alespoň ne tak, jak by měl správně vypadat. Svým způsobem je ale brainstormingem i „Mapování,“ kdy hledáme k styčnému tématu vše, co o něm víme a dále to rozpracováváme, to je technika, kterou naopak s dětmi používám velmi často. Hraniční metodou je pak „Ulička.“ Do třetí třídy je velice náročná, děti mají tendenci opakovat se, nevymýšlejí nové věci, je vidět, že často si nejsou jisté samy sebou v této roli. Je potřeba delší nácvik, různé obměny, učit děti vyjadřovat svůj názor na cokoliv, nelze si představovat, že „Uličku“ dobře zvládnou napoprvé.

Metody graficko-písemné i materiálově-věcné lze s úspěchem použít v podstatě v každém věku dítěte. Pracujeme s texty, děti samostatně či ve skupinách vytváří

dopisy, názvy, domýšlejí konce či začátky příběhů, pracují s plány, vytváří mapy, malují, tvoří loutky, kostýmy, učí se pracovat s rekvizitou. Pro děti je to důležitá změna a setkávají se opět s jiným typem dramatické výchovy.

Jako o důležité, hlavní metodě mluví Valenta o „Metodě plné hry.“ U jiných autorů najdeme „Improvizaci s dramatickým dějem.“ Zde lze říci, že ve druhé třídě děti bez problému zvládnou jak simulaci, tak alteraci. V simulaci jednají za sebe v nějakém jiném, fantazijním prostředí – „představte si, že jste v tmavé jeskyni, nemáte světlo a víte, že se musíte co nejdříve dostat na její konec, kde Vás čeká maminka...jste na krásném, cizím zámku a před Vámi stojí princezna...“ V tomto věku a po krátkém zacvičení děti zvládly i „Kabát experta,“ radily králi, jaké zvíře by měl přijmout do svého zvěřince, vybíraly nejvhodnější knihu pro nemocnou holčičku. Dalším způsobem je simulace na situaci, která je „možná,“ tedy na situaci, která by v jejich životech mohla nastat. Osloví mě cizinec, uvidím zloděje, křičí na mne cizí člověk.... I s těmito situacemi děti velmi rády pracují, především někteří chlapci si jsou v podobných hrách daleko jistější. Ani alterace není pro děti problém. Děti hrají sice jinou postavu, ale tato postava je jen obrysová, schematická. Děti zobrazují typy ne detaily postavy. Dědeček, zlá čarodějnice, malý kluk. (Na tatínka a maminku si děti umí hrát již od školky).

Poslední částí v metodě plné hry je charakterizace. Tato rovina je ve druhé třídě nevyužitelná, protože se do role musí herec vžít. Ne obrysově, ale plně a zároveň je nutný určitý nadhled a odstup. Podle mého názoru lze toto použít možná v deváté třídě, ale spíše bych zašla ještě do vyšších ročníků.

### **3.5 Osobnost učitele dramatické výchovy**

Pokud mám psát o osobnosti učitele dramatické výchovy, pravděpodobně bychom si měli říci něco o učitelích, o tomto nelehkém povolání obecně. Učitel je pravděpodobně po poslancích jedno z nejsledovanějších povolání vůbec. Vzhledem k tomu, že každý v této republice prošel alespoň základním školstvím, má doslova celá veřejnost pocit, že může učitelské povolání hodnotit. Skoro každý si pamatuje na učitele, které ho měl rád,

i na toho, se kterým měl problémy a podle toho pak usuzuje na vlastnosti a schopnosti učitelů dnes. Kritika a občas i kladná hodnocení čítám a slýchám ze všech stran. Média se často mohou „přetrhnout“ aby napsala co nejvíce kritických slov, jen velice málo slýchám z této strany kladná vyjádření. Ta by přeci nepoutala dostatečné množství pozornosti. A i díky této „mediální masáži“ bohužel veřejnost na nás učitele pohlíží s určitým napětím. Netvrdím, že by byl každý učitel výborný a dokonalý, jsme jen lidé a jako takoví máme jistě spoustu chyb, ale většina z nás má snahu a chce pomoci dětem se zlepšit, projít školou s radostí a bez úrazu jak na těle, tak především na duši. A to není úplně jednoduché. Po učitelích se vyžaduje kvalifikace, právní bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka. To vše je samozřejmé a nikoho to nepřekvapí, je to soubor předpokladů, který musí mít každý učitel. Ovšem tyto předpoklady rozhodně nestačí k tomu, aby z člověka udělaly učitele. Žádná škola na světě nevytvoří pedagoga, pokud k tomu nemá alespoň základní předpoklady a ty jsou dané geneticky. To, že někdo zvládne pedagogickou fakultu a je přesvědčen, že je učitelem, je to samé, jako bych se já rozhodla být, malířem nebo hercem. I kdyby se mi povedlo dodělat si příslušnou školu, nikdy by ze mne ani malíř ani herec nebyl. Nemám k tomu potřebné vlohy a s tím nikdo nikdy nic neudělá. Z toho vyplývá, že tento soubor předpokladů je základ, ale učitel musí zvládnout více. Měl by být řečníkem i dobrým posluchačem, měl by mít entusiasmus, postřeh, trpělivost, empatii, měl by se dál rozvíjet a zajímat o novinky v oboru, základem by mělo být umění komunikace – s dětmi, rodiči, kolegy i nadřízenými a ne v poslední řadě měl by dokázat vytvořit vstřícné klima ve třídě, pomoci dětem s rozvíjením spolupráce a kladného vztahu s kolektivem. A především, pravděpodobně to nejdůležitější, měl by mít děti rád (bohužel, ani to není stoprocentním pravidlem).

Ideální osobnost učitele dramatické výchovy, podle Machkové (2007, s.185), *„je ten učitel, který nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.“*

V souboru her pro šest smyslů též najdeme část, ve které autorka píše, co by si pedagog měl zapamatovat - buďte: skutečným partnerem dětem, buďte spravedlivý, vytvářejte atmosféru vzájemné důvěry, s dětmi prožívejte radost ze společné hry, hledejte stále

nové inspirace, motivujte děti, stanovujte jasná pravidla, provokujte dětskou fantazii a tvořivost.<sup>40</sup>

Bláhová (1996, s. 27) se rozepisuje více o vlastnostech dobrého učitele DV. Základním předpokladem takového učitele je tvořivost, dále pak pohotová reakce na změnu, nespokojit se s prvoplánovostí, rozvinutá představivost a fantazie, fabulační schopnosti, cit pro prostor a smysl pro tvar. Mezi další důležité vlastnosti patří empatie, postřeh a komunikační sdělnost. Mimoto by takovému učiteli neměla chybět nezbytná dávka elementárních znalostí z oboru divadla a také určité herecké předpoklady.

Po tomto výčtu musím říci, že rozhodně některými z těchto vlastností neoplývám, prostě nejsem ideální ani dokonalá. Snažím se být co nejlepším pedagogem, snažím se rozumět svým dětem a předat jim co nejvíc ze sebe, snažím se být jim vzorem, abych si jednou mohla říci, že jsem pro ně udělala vše, co šlo. Stále se mi i v mém věku stává, že tápu, a celé noci proležím a přemýšlím, jak by která situace šla zvládnout lépe. Nejsem přesvědčená o své dokonalosti, ale myslím si, že dokud budu hledat řešení, dokud mi nebude jedno, jak se věci vyvinou, dokud mi bude záležet na dětech, pak to snad se mnou není nejhorší.

#### **4. Projekt – projektová metoda**

Původní název projekt se nepoužívá ve smyslu pedagogickém, ale obvykle v souvislosti s určitou stavbou či přestavbou. Např. projekt vily, mostu, projekt na přestavbu zahrady apod. Pedagogický projekt neboli projektová metoda vznikla na počátku 20. století především jako reakce na „zaškatulkovanou, herbartovskou“ výuku na školách, která zcela opomíjela prožitky a zkušenosti dítěte. Děti se učily každý předmět jednotlivě v určité „škatulce,“ neměly nadhled a nedokázaly mezi předměty najít souvislosti.<sup>41</sup>

##### **4.1 Z historie projektové metody, definice projektu**

Jako první byla projektová metoda uvedena v roce 1908 na Massachusettské zemědělské škole R. W. Stimsonem, který jako první použil termín „home project“ a to

---

<sup>40</sup> BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: ARTAMA 2012, s. 3. ISBN 978-80-7068-015-5

<sup>41</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 2. ISBN 80-7068-066-0



pro činnost studentů mimo školu, ale navazující na její učivo, koncentrovanou okolo idey pěstování a prodeje brambor. Ovšem o největší rozvoj projektů se zasadil William Heard Killpatrick, mladý profesor učitelské koleje Kolumbijské univerzity v New Yorku, který v roce 1918 napsal článek „The Project Method,“ ve kterém se říká, že projekt je jasně daný úkol, blížící se lidským činnostem ve skutečném životě.<sup>42</sup>

V naší zemi jsou pravděpodobně nejznámějšími představiteli používání a propagace projektové metody R. Žanta a V. Příhoda. Podle Žanta (český profesor, napsal v roce 1934 knihu „Projektová metoda“) je projekt: „Účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“<sup>43</sup> Což pro nás laicky znamená, že je nutno vycházet z aktivního učení, nepředkládat dětem pouze „hotové myšlenky,“ ale snažit se je dovést k cíli za pomoci zkušeností.

V Příhodově definici projektů a projektové metody již najdeme ideu koncentrace: „Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“<sup>44</sup>

Projekt tedy vychází ze zájmů dítěte, z konkrétní, aktuální situace, je interdisciplinární (mezioborový), je především podnikem žáka, což znamená, že dítě ho buď může navrhnout, nebo ho navrhne někdo jiný a ono ho přijmout za vlastní. Dalším rysem je vytvoření konečného produktu, něčeho, co je svým způsobem uchopitelné a prezentovatelné před širší veřejností. Projekt spojuje školu, třídu, žáky se širším okolím.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 4. ISBN 80-7068-066-0

<sup>43</sup> COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA 2006, s. 10. ISBN 80-7168-958-0

<sup>44</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 5. ISBN 80-7068-066-0

<sup>45</sup> COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA 2006, s. 11. ISBN 80-7168-958-0

Důležitým znakem projektové metody je propojenost ve všech předmětech, propojení reality a fantazie, prožitku a informace, myšlení i intuice, propojení činností statických a dynamických, spontánních a řízených, neverbálních a verbálních.

S projekty mám zkušenosti ještě z doby, kdy jsem pracovala jako vychovatelka ve školní družině. Jsou důležitou součástí pedagogické práce, protože pomáhají zapojit více dětí, pracují především s prožitkem a co je pro mne nejvíce neocenitelné, velmi dobře zapojují dramatickou výchovu a pomáhají při vytváření lepšího kolektivu, lepšího klimatu skupiny. S dětmi jsem prošla řadu projektů, mezi nejúspěšnější patřily: Máme talent, který jsem pořádala pro celou školu, Odívání v čase – projekt ve vlastivědě, který končil velkým bálem v oděvu, který děti nejvíce zaujal, Svatební zvony – kdy jsme s dětmi uspořádaly svatbu, na kterou si samostatně ušily oblečení a připravily svatební hostinu.

## 4.2 Koncentrace a koncentrační jádra

Základ pro projekty vytvořila tzv. „koncentrace.“ Definicí koncentrace je: soustředění látky okolo určitého jádra, či hlavního, ústředního motivu. Tato jádra mohou vycházet buď z životní reality, z určitých zájmů či problémů nebo z učební látky. Často to však je propojením více faktorů.<sup>46</sup>

### Typy koncentračních jader

**Problém:** Jádrem se stává nějaká obtíž, kterou je potřeba zdolat, či otázka na kterou je nutno odpovědět – Jak se zachovat v určité situaci? Kde se bere voda? Jak vznikla lavička? Problém bývá nejtypičtější při výběru koncentračních jader, protože každé poznání sebou přináší řadu poznávacích aktivit

**Obecné téma:** Jádro je tvořeno zpravidla pojmem, který vychází ze zkušeností a má obecný význam. (Zima, Oslavy Velikonoc, les)

**Konkrétní téma:** Jádro vzniká z existence konkrétního jevu, navazuje na reálnou událost na současné potřeby a zájmy lidí. (Zemětřesení, hlad, nemoc, výlet se třídou)

---

<sup>46</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 4. ISBN 80-7068-066-0

**Výchovně vzdělávací cíl:** jádrem je snaha o změnu v osobnosti žáka nebo nějaké vzdělávací téma, umělecké dílo – literární text, dílo výtvarné, hudba apod. Tomuto cíli se pak podřizují veškeré aktivity.<sup>47</sup>

### 4.3 Druhy projektů

Projektová metoda má velmi rozsáhlou typologii, kterou si někteří pedagogové stále znovu upravují. V knize „Pohledy“ najdeme dělení projektů podle Killpatricka:

- Na projekt, který se snaží myšlenku vměstnat do vnější, závěrečné formy – výsledkem může být například divadelní hra, literární dílo apod.
- Projekt, který je zacílený na estetické zkušenosti – pantomimické zpracování části děje z knížky, malbou zpracované pocity.
- Projekt usilující o řešení problému – Co je koloběh vody? Proč žlutne listí?
- Projekt vedoucí k získávání určité dovednosti – nestydět se mluvit, říci slušným způsobem svůj názor, správné držení tužky apod.<sup>48</sup>

V knize „Pracovní listy z dramatické výchovy“ od Bečvářové, navazuje autorka na Hosicovo (J. F. Hosic – americký učitel) rozlišování projektů.

Hodnotící, jako nejlepší herec, herečka, tanečník třídy, školy, srovnání dvou podniků podle určitých pravidel, Superstar,

Problémové - navozují problém, s kterým si dítě neumí poradit. Proč není všechno fialové? Z čeho vznikne papír? Jak vypadá strom uvnitř?

Konstruktivní - do těch počítáme vše, k čemu děti potřebují manuální zručnost a znalosti k výrobě. Například: výroba hraček pro děti v dětských domovech, výroba vlastní knihy.

Samostatnou skupinou jsou projekty

Drilové které mají za úkol určitou fixaci pohybových a jiných dovedností – chytání a hod míče, správný odraz při skoku do dálky, učení se číst, psát.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 4. ISBN 80-7068-066-0

<sup>48</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 5. ISBN 80-7068-066-0

<sup>49</sup> BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. SVIS MŠMT 2004, s. 28.

Hosic i Killpatrick v podstatě docházejí ke stejným závěrům v dělení projektů jako Příhoda či Žanta, pouze jejich názvy pro rozdělení jsou jiné.

#### **Další dělení projektů:**

**Podle navrhovatele:** Spontánní, tedy takové, které vznikají podle potřeb a zájmů dítěte, dítě je obvykle samo vymyslí. Umělé jsou připravené učitelem, vychovatelem, opět by ale měly být postaveny na zájmech dětí. Mezityp je spojením obou předchozích typů, obvykle vyjde od dítěte, ale pedagog ho usměrňuje a koriguje.

**Podle místa a času konání projektů:** Školní projekty probíhající ve výchovné instituci, v čase k tomu určeném. Domácí projekty jsou ty, které probíhají mimo výuku, měly by však navazovat na školní práci. Mezitypem je pak školní projekt a na něj navazující práce.<sup>50</sup>

#### **Podle počtu žáků:**

Individuální, kdy jedno dítě zpracuje projekt samostatně

Kolektivní neboli skupinové, třídní, ročníkové, víceročníkové, celoškolské, ale i meziškolské. (například výtvarné, založené na jednom tématu)

Mezityp je typem umožňujícím spojit společné aktivity s individuálními

#### **Podle množství času věnovaného projektu:**

Krátkodobé projekty trvají dny, hodiny

Střednědobé projekty trvající týdny, až měsíce

Dlouhodobé projekty trvající minimálně půl roku a i více let

#### **Podle organizace projektů:**

V rámci jednoho předmětu – život dítěte v různých kulturách, změny v kuchyni v průběhu času

V rámci příbuzných předmětů – čísla – přírodověda, fyzika, matematika

Mimo výuku předmětů – rozsahem jsou většinou obsáhlejší, zahrnují větší množství předmětů<sup>51/52</sup>

---

<sup>50</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 6. ISBN 80-7068-066-0

<sup>51</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 6. ISBN 80-7068-066-0

<sup>52</sup> BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. SVIS MŠMT 2004, s. 28.

#### 4.4 Fáze, přednosti a úskalí projektů

Každý projekt má pět základních fází, všechny jsou natolik podstatné, že pokud je neplníme, nepracujeme na projektu, ale na náhodném seskupení činností nebo v integrované tematické práci. Projekt by tedy měl obsahovat tyto části:

- a. **Analýzu**, ta nám říká „Kdo jsme?“ zaznamenává tedy momentální pedagogickou situaci, charakteristiku třídy, pozitiva, negativa, prostě veškeré problémy, které v současné třídě máme.
- b. **Záměr (purposing)**, ve kterém je podstatou volba námětu projektu, jak vznikl, což je specifické především u spontánních projektů, formulace jádra, problémů, cílů a formulace východiska.
- c. **Plán (planning)**, (někdy se tato část nazývá - Prostředky). Pokládáme si otázku „Jak to uděláme? Kdo, co, kdy, jakým způsobem udělá?“ Znamená to, vytyčení základních témat a otázek, určení vhodných činností, určení rolí odpovídajících možnostem dětí Zároveň vybíráme vhodné prostředky (hry, písničky, náměty, pokud to lze, je dobré spolupracovat s dětmi – více spolupráce v tomto směru je s dětmi na II. stupni ZŠ, ale záleží na vedení třídy, pokud jsou děti na projekty zvyklé, mohou i na I. stupni hodně pomoci).
- d. **Provedení (executing)**, je další částí, kde základem je snaha předat dětem a mezi dětmi vědomosti, dovednosti a návyky, které je podněcují a jsou důležité pro jejich rozvoj, měly by souviset s životní praxí. Je potřeba citlivě vnímat, co děti potřebují, jestli neupadá jejich zájem.
- e. **Hodnocení (judging)**, sice je uváděno jako poslední, ale je naprosto stejně, možná i více důležité než ostatní body. Děti i pedagog by měli mít možnost ocenit každou etapu projektu, sdělit si, co se podle jejich názoru povedlo a co naopak nepovedlo. Na úplný závěr by mělo vzniknout hodnocení celkové, které zjistí posun skupiny i jednotlivců. Od toho se pak odvíjí potřeba dalšího tématu, kterému se musíme věnovat.<sup>53/54</sup>

V praxi je velmi důležité, aby děti dokázaly přijmout projekt „za vlastní.“ Znamená to, že si téma projektu buď samostatně vymyslí, nebo by jim mělo být zadáno takovým

---

<sup>53</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 6. ISBN 80-7068-066-0

<sup>54</sup> BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. SVIS MŠMT 2004, s. 28.

způsobem, aby ho opravdu chtěly dělat. Projekt by měl být provázaný s dalšími předměty a znalostmi z jiných oborů. Učitel by měl dokázat nabídnout dětem různé strategie naplnění projektů, dokázat měnit prostředí ve třídě tak, aby vyhovovalo zamýšlené práci. Jeho výsledkem, má být určitý produkt, tedy něco, k čemu celý projekt směřuje. Děti by k němu měly dojít za pomoci vlastního studia pramenů, neopisovat věci z internetu, klást si otázky a pokusit se na ně odpovídat. Samozřejmě se nikdy nesmí zapomenout na zhodnocení projektu, práce dětí i učitele.<sup>55</sup>

#### 4.5 Přednosti projektů

Přednosti projektů jsou nesporné a je jich celá řada, vyjmenuji zde jen ty, které jsou podle mého názoru nejdůležitější. Projekty učí děti spolupracovat, děti jsou v podstatě nuceny najít možnosti spolupráce, dělit se o znalosti a dovednosti. Učí se kooperovat nejen mezi sebou, ale i s učiteli, nicméně učitel vystupuje především v roli koordinátora. Projekt učí děti řešit problémy, pomoci ostatním hledat řešení a dokázat to vysvětlit. Nutné je najít problém, identifikovat ho, hledat strategie řešení, najít cesty, které jsou k řešení nejvhodnější. S tím souvisí i to, že díky projektové metodě se učí děti diskutovat a formulovat své názory, vyhledávat odpovídající informace. Což je velice důležité, děti by měly umět obhájit to, co si myslí, ale na druhou stranu musí umět přijmout názor ostatních a netrvat pouze na svém přesvědčení.<sup>56/ 57</sup>

V dnešní době je to základ, do hlavy se nám vše nevejde, proto by děti měly umět pracovat s knihou, encyklopedií, slovníkem i s počítačem. Velice důležitou předností projektů je, že mají souvislost s životní realitou, propojují předměty a učí děti hledat spojitosti, souvislosti.

Dobře postavený projekt může pomoci do výuky zahrnout větší množství průřezových témat, tedy: Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Enviromentální a nakonec, ne podle důležitosti, i Výchovu mediální. Dalším z velkých pozitiv využívání projektů je, že děti získávají větší množství kompetencí stanovených

---

<sup>55</sup> SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: PORTÁL 2005, s. ISBN 80-7178-942-9

<sup>56</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 7. ISBN 80-7068-066-0

<sup>57</sup> COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA 2006, s. 13 - 18. ISBN 80-7168-958-0

v RVP ZŠ. Jsou to (kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní a kompetence občanské)

## 4.6 Úskalí projektů

Úskalí projektů jsou značná, v podstatě je to důvod, proč se nevyužívají pravidelně v každé škole, a proč si někteří učitelé rozmyslí, než slovo projekt použijí. Mezi největší problémy patří:

- a. Projekt je velice náročný na organizaci a řízení, podstatné jsou zkušenosti a určitý cit pro to, co v daný okamžik je pro třídu nejlepší.
- b. Možnost „rozpliznutí“ projektu neboli jeho „vyšumění“ (proto jsou jednodušší krátkodobé projekty). Toto se může stát hlavně u dlouhodobých projektů, nicméně nejsou výjimkou ani problémy u projektů středně dlouhých a krátkodobých. Buď nefunguje motivace, důležité je stále podle situace „domotivovávat“ děti, nebo se projekt dostane na jinou kolej, než učitel zamýšlel, občas bývá příčinou nezkušenost pedagoga.
- c. Projektová metoda je velice náročná časově, a to nejen pro pedagoga, ale i pro děti.
- d. Při práci na projektech se může stát, že se zvýší pravděpodobnost nezapojení se slabších žáků, při práci ve větších skupinách se to pak může skrýt.
- e. Úspěšnost projektů také záleží na pojetí celé školy. Problémem je především její členění do předmětů a přesné dodržování hodin.
- f. Učitel, který nezná své žáky dobře, může připravit projekt, který se ve výsledku mine účinkem.
- g. Nedostatečně připravený pedagog. Projekt nepřipravuje pro žáky, ale pro nadřazené nebo pro sebe. Kvalitu projektu by měl měřit ne podle toho, co mu vyšlo, ale jak se posunula dětská skupina.<sup>58/ 59/ 60</sup>

Podstatné je uvědomění si toho, jak vyvážit vyučování. Podle Coufalové: „Jednostranné preferování tzv. netradičních vyučovacích metod není řešením problémů

---

<sup>58</sup> COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA 2006, s. 19 - 20. ISBN 80-7168-958-0

<sup>59</sup> BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. SVIS MŠMT 2004, s. 29.

<sup>60</sup> VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s. 7. ISBN 80-7068-066-0

současné školy. Projektová metoda je jedním z léků na nemoci našeho školství, ale sama pacienta nevyléčí.“<sup>61</sup>

Pro mne osobně jsou projekty důležité z několika hledisek. Pomáhají mi utřídit si myšlenky, protože si k nim musím vytvořit analýzu situace ve třídě. Vlastně dokud jsem to poprvé nezkusila, nevěděla jsem, jak podstatné je dát si podobné věci na jeden papír, získávám tím určitý nadhled, který je klíčový pro práci s kolektivem. Díky této analýze se mi potom lépe určují cíle, ke kterým potřebuji ve třídě dospět, a také je jednodušší určit si výběr technik pro jejich dosažení. Neméně významné je pro mne ale to, že děti v rámci projektu mohou spoustu věcí prožít tak říkajíc „na vlastní kůži.“ Pokud se projekt povede, jde o propojení více předmětů a zapojení zcela jiných oblastí, jak kognitivních, tak emočních a samozřejmě složka velmi důležitá pro tento věk, zapojení aktivního pohybu dětí. Další z nesporných výhod je, že se do projektu velmi dobře zapojuje dramatická výchova, takže se s ní mé děti mohou setkat ve větší míře než při běžném vyučování. Já projekty využívám přibližně jednou za měsíc až dva, vždy jako celodenní projekt, buď se zaměřením na výuku, nebo na sociální prvky ve třídě. Pokud jde o projektovou metodu výuky, naprosto souhlasím s J. Coufalovou. Je výborná, ale není spasením výuky ve školách. Její příprava je náročná a velmi zdlouhavá a ne vždy vyjde tak, jak jsme si představovali, ostatně to ani normální běžná hodina, velmi špatně se používá na opakování, ale má nesporné výhody a myslím si, že pokud se používá v rozumné míře, pak se děti mohou v mnohém obohatit. Vím, že se mnou mnozí nebudou souhlasit, ale pokud jde o třídu, kde je větší množství dětí s problémy, je větší pravděpodobnost, že ve výuce jim tato metoda pomůže jen málo, tyto děti mají při skupinových pracích tendenci se „vézt“ a jejich znalosti jsou pak daleko povrchnější než v případě výuky klasické.

Ve své práci jsem se rozhodla využít projekt především proto, že třída, kterou jsem dostala, měla velmi špatně nastavené vazby mezi dětmi a já si potřebovala ujasnit, co je potřeba právě pro tyto děti udělat, aby se celkové klima třídy zlepšilo. Projekt mi v tom díky analýze a zpětné vazbě mohl jenom prospět.

---

<sup>61</sup> COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA 2006, s. 19. ISBN 80-7168-958-0



## **5. Východiska k praktické části**

V části teoretické byly v mém zájmu teoretické poznatky o osobnosti dítěte v mladším školním věku, klima třídy, dramatická výchova, především její metody a techniky a projekty. V praktické části využiji nashromážděné poznatky v praxi. Praktická část vychází z mých zkušeností s dramatickou výchovou a projektem, které jsem nabyla při tříletém studiu na VOŠ a pětiletém, zde na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze .

## II. Praktická část

### Úvod:

V prosinci 2014 jsem nastoupila do ZŠ Na Výsluní v Brandýse nad Labem jako učitelka druhé třídy. Již v říjnu při představení ve škole jsem byla upozorněna na to, že s dětmi i s rodiči této třídy jsou problémy. Vzhledem k tomu, že škola je sedm minut od mého bydliště a s problémovými žáky mám již zkušenosti, nedělalo mi to příliš velké starosti. Skutečnost po mém nástupu do školy byla podstatně horší, než jsem si do té doby dokázala představit. Když odmyslím to, že děti byly pozadu ve všech předmětech, například v prvouce skoro o dva měsíce, nejhorší byly vztahy ve třídě a naprostý nedostatek jakýchkoliv i základních poznatků o tom, jak se chováme jeden k druhému, k učiteli, kamarádovi, uklízečce nebo k řediteli školy. Neuměly spolupracovat, ve třídě vládl chaos a snaha být lepší za každou cenu, třída byla rozdělena podle matematiky do jednotlivých řad, na děti chytré – pracovaly podle „Frausovské“ matematiky a na děti „hloupé“, které byly ponechány s „Alterem.“ Poznávání, tedy alespoň to základní, dětí a určitá celková analýza třídy mi trvala dva měsíce. V nich jsme si určili i základní pravidla chování, práce a spolupráce. V této době se děti poprvé setkaly s dramatickou výchovou, i když ne tak často, jak by bylo potřeba, protože jsem byla nucena, co nejvíce „dohnat“ učivo. Praktickou část své práce jsem zaměřila na projekt, který jsem dala dohromady právě pro tyto děti, pro celkové zlepšení klimatu ve třídě, proto, aby si mezi sebou začaly věřit a spolupracovaly. Základem projektu je kniha Lindy a Richarda Eyerových „Jak naučit děti hodnotám.“

### 6. Cíle

Mým základním cílem v této třídě bylo vytvořit z dětí kolektiv. Kolektiv, který bude ochotný spolupracovat, kde se dokáže postavit jeden za druhého, pomáhá si, kde je důvěra a snaha být k sobě upřímní. To je vklad učitele, který si každé dítě může odnést do budoucího života. Protože škola by se neměla snažit pouze o to, aby se z žáků stali dospělí, kteří se umí učit, ale plnohodnotné bytosti, které mají nejen znalosti logiky, ale základní hodnotový žebříček, založený na etice. Snažím se, aby v budoucnosti mezi

námi byli lidé, kteří jsou poctiví, stateční, mají morální hodnoty, znají soucit, lásku a přátelství. Cíle druhotné budou vypsány v prvotní analýze projektu, při rozboru třídního kolektivu.

## **7. Výzkumné otázky**

- Je využití metod a technik dramatické výchovy vhodné pro změny v klimatu třídy a jakým způsobem napomáhají v tvorbě lepšího kolektivu?
- Které metody a techniky DV lze včlenit do projektu zaměřeného na změny v třídním kolektivu?

## **8. Metodika práce**

Základními metodami, které jsem v praktické části diplomové práce použila, byla analýza a evaluace odučených celků. Původně jsem chtěla do práce zařadit všechny aktivity dramatické výchovy, které jsem použila ve druhém pololetí druhé třídy. Rozsah práce by však byl takový, že jsem od toho upustila. Rozhodla jsem se, že do práce zařadím pouze velké celky a projektové dny. U každé odučené části projektu jsou uvedeny cíle, téma, počet dětí, pomůcky, techniky, plán práce a reflexe má i děti. V příloze pak lze najít texty k jednotlivým lekcím a fotografie z projektu.

## **9. Kniha „Jak naučit děti hodnotám“**

Mé úvahy o tom, jak změnit hodnoty dětí v mé třídě vycházely z toho, že jsem si uvědomila, jak jedno jim je, že někoho citově i jinak zraní, že většina z nich neříká svůj názor, že odmítají pomáhat jeden druhému, natož aby pomohl silnější slabšímu. Po letech, kdy pracuji ve školství mě málokdy něco tak překvapí jako reakce právě těchto dětí. Když mi M. oznámil, že s Ni. pracovat nebude, protože je příliš hloupá, aby mu k něčemu byla a on by nedostal nejlepší známku, byla jsem zcela upřímně rozhozená. Podobné zážitky jsem měla celý první měsíc. Děti byly schopné se rozplakat, protože mají někomu pomáhat. Proto, když se mi do rukou dostala kniha Lindy a Richarda Eyrových, „Jak naučit děti hodnotám“, měla jsem velikou radost. Není určena prvotně pro učitele, ale pro rodiče. Nicméně je zde skvěle připraveno a napsáno to, co bych chtěla vštěpovat právě mým dětem ve škole. Pochopení, že každá příčina má svůj následek, když ne pro nás, tak pro ostatní, a že štěstí a spokojenost přichází ve spojení

jasných a silných morálních zásad. Zároveň jsou v každé kapitole příběhy, které se dají skvěle využít pro dramatickou výchovu. Nepoužila jsem z knihy vše, pouze to, co jsem právě v té konkrétní chvíli považovala za nejdůležitější, stala se pro mne určitým průvodcem, či pomocníkem, ne striktním návodem.

### **Projekt „Jsme jedna třída – kamarádi, co si pomáhají“**

Tento projekt nevznikl celý najednou. Měla jsem určitou vizi, do které jsem zapojila knihu „Jak naučit děti hodnotám,“ věděla jsem, že to bude projekt rozdělený na pět částí, kdy v každém měsíci, od února do června, jsem si s dětmi vyhradila jeden den na projekt, ve kterém jsem se chtěla věnovat největším problémům v třídním kolektivu. To, jakým směrem a které problémy budeme řešit, jsem nechala až na dobu, kdy se problémy vykrystalizovaly.

#### **Analýza třídy**

Nastoupila jsem do Základní školy Na Výsluní, v Brandýse nad Labem v prosinci roku 2014. Škola je na malém městě s přibližně 15 tisíci obyvateli.

V době mého nastoupení do školy měly děti dvouměsíční skluz v prvouce a více než měsíční v matematice a v českém jazyce. Celá třída byla rozdělena na přibližně dvě poloviny, oddělené i lavicemi. Polovina dětí pracovala s matematikou nakladatelství Fraus, zbytek dětí pracoval s Alterem. Paní učitelka rozdělila děti na „chytré a hloupé.“ Tak mi to svého sdělili i rodiče. S „chytrými“ dětmi pracovala na frausovské matematice, což není jednoduché a ostatní děti se „plácaly“ ve sčítání a odčítání do dvaceti skoro s nulovým vysvětlením. Problém, alespoň jak já ho viděla po příchodu do této třídy, byl v tom, že toto seskupení na matematiku děti rozdělilo a vytvořilo mezi nimi poměrně velkou bariéru. Děti si nedůvěřovaly, byly na sebe zlé, neuměly spolupracovat, nepomáhaly si. Neuměly se chovat v divadle, na obědě, paní uklízečce někteří tykaly a byla jsem svědkem toho, kdy na ní dva chlapci volali „Hej, ty.“

24 dětí, 15 chlapců, 9 dívek

Pro tuto práci jsem vynechala jména dětí a každému jsem přiřadila zkratku.

5 dětí z okolních vesnic – ŠP, JI, MP, MA, VA

2 chlapci z USA, sourozenci, mluví lámanou češtinou a mají nedostatečnou slovní zásobu (maminka je z ČR, otec USA, v ČR jsou 3 měsíce) – DM, KM

1 chlapec z Bulharska, česky nemluví vůbec (oba rodiče zde pracují, česky mluví oba velmi špatně) – MB

#### Diagnostikované děti s problémy:

KK – těžší forma dysfázie, ve druhé třídě propadla, nečte, málo mluví, s ostatními dětmi komunikuje velmi málo, má ale velmi dobré znalosti v prvouce, bojí se některých dětí – MA, DA, s bývalou paní učitelkou vůbec nemluvila – rozhovor s matkou

JP – ADHD, dyslexie – zaléčen ritalinem – velmi pomalý, špatná orientace v matematice, výborný v tělocviku, adoptovaný, „sluníčkové dítě“

TK – ADHD – zaléčen ritalinem - hrubý na děti, po zaléčení velké zlepšení, má problémy zapojit se do kolektivu (nastoupil v lednu 2014), neumí si hrát

DE – dysfázie, lehčí forma, problémy v čj, málo mluví, ale má kamarády, děti ji mají rády

HF – dyslexie, dysgrafie – neoblíbený, žaluje, zbrklý, snaží se přiblížit dětem nevhodným způsobem – nechce ublížit, je to v jádru hodný chlapec, který nedomýšlí následky svého jednání, uvědomí si, když udělá chybu a je mu to líto, nemá problémy s tím, omluvit se, velké problémy v rodině, otec se snaží o soudní svěření dětí do své péče, rodiče se hádají i ve škole před dětmi a ostatními rodiči, syn je z toho ve velice špatném psychickém stavu. Snaží se, aby ho měli kluci rádi, ale zatím se mu to moc nedaří, je velmi snadno manipulovatelný.

MP – diagnostikovaná lehká mentální retardace, pomalý, nemluvný, u některých dětí neoblíbený, moc hodný, žije na vesnici, na farmě. Nemají teplou vodu, ani běžné topení.

NE – lehká mentální retardace – velice hodná, dětmi poměrně oblíbená, šikovná na tělocvik a ruční práce. Často nechodí do školy.

TP – dyslexie, dysgrafie, nižší IQ, chudá slovní zásoba, problémy i v matematice, především v logickém úsudku. Jako obranu, pokud něčemu nerozumí, používá úsměv. Je neuvěřitelně pomalá, některým dětem to velice vadí (hypoaktivita?).

KM, DM, MB – tolerance k jazykové bariéře

#### Výchovné problémy:

ŠP – nevychovaná, urážlivá, lže, dokáže poštvat a rozhádat proti sobě polovinu třídy, především děvčata. Nemá to doma jednoduché, problémy v rodině mezi rodiči, miluje svou starší sestru. Vůdčí typ pro děvčata.

MA – velice chytrý, rozmazlený, když mu něco nejde, odmítá komunikovat, svádí vše na rodiče, kamarády, odmítá převzít zodpovědnost za sebe, svou práci. Nerad pracuje ve skupinách, tvrdí, že ho všichni zpožďují, hraje velmi dobře na bubny. S rodiči drobný konflikt, jsou přesvědčeni, že jejich syn je geniální, opakují mu to, „neměl by se prý jen tak zahazovat.“ Slova otce. Vůdčí typ chlapců.

DA – neprojevuje vůbec city, s něčím podobným jsem se ještě nesetkala, vždy u něj vede logický výsledek, je velmi chytrý, především v matematice, umí i v tomto věku velmi dobře argumentovat. Dokáže dětem ubližovat slovy. Mluvila jsem s rodiči, mají s ním stejný problém doma, nechápe bolest druhého, zvířete ani lidí, domluvila jsem se s nimi, že ještě pár měsíců počkáme a pokud neuvidíme nějaký průlom, pošleme ho na vyšetření do PPP. Působí velmi chladným dojmem. Vůdčí typ, ale snaží se za každou cenu být dobrý kamarád MA a zároveň s ním soupeří.

LL - Lehce nadprůměrný v učení, možné problémy v psaní (čárky, háčky), velmi dobrý v matematice. Rád čte především encyklopedie, zajímá se o vojáky, elektrárny, stroje a přístroje. Vzteklý, když má špatný den, tak vztekle mlátí do věcí, mluví sprostě, je zlý na děti, dokáže uhodit a vůbec nepřipouští, že by to nebylo správné. Křičí i na dospělé, matku, babičku. Zkusil to i na mne. Děti se ho straní.

#### Děti, na kterých se dá stavět:

DM – sice cizinec, ale velmi chytrý, šikovný, pohybově nadaný a ochotný pomáhat. Miluje všechny sporty a tanec, hraje na kytaru.

JI – v pěstounské péči, bystrá, šikovná, pracovitá, nedělá ji problém pomoci ostatním, oblíbená mezi všemi dětmi. Má ráda divadlo, vyšívá.

AM – tichá, nenápadná, jako jediná se nabídla pomáhat KK, inteligentní, ráda čte, miluje koně, na kterých také jezdí.

LV – pracovitý, šikovný, chytrý, samostatný, pomáhat ostatním se učí, ale je kamarádský, oblíbený všemi dětmi.

#### Největší problémy, které ovlivňují klima třídy:

- Nedůvěra jednoho dítěte k druhému
- Neochota spolupracovat
- Netolerance vůči některým dětem - KK, MP, MB – z různých důvodů
- Větší část dětí není ochotná převzít zodpovědnost za své jednání
- Pomlouvání, lhaní, ubližování slabším, fyzicky i verbálně

#### **Záměr**

Záměrem tohoto střednědobého projektu je pokusit se pomocí projektových dnů, s podporou dramatické výchovy, nastavit lepší klima třídy. Pomoci dětem pochopit, že spolupráce je důležitá pro ně, pro každého, ať se učí snáze nebo hůře. Že každý umí něco jiného, že se můžeme jeden od druhého něčemu přiučit nebo se něčím obohatit. Pokud bych to měla shrnout do jednotlivých slov, pak by to byla: důvěra a poctivost, spolupráce a spolehlivost, vlídnost, mírumilovnost, citlivost a empatie. Uvědomuji si, že tento projekt nevznikl na základě dětského výběru, ale podle mého názoru vznikl z jejich potřeby být v kolektivu, který pro ně bude obohacením a ne hrozbou. Chci pro děti vytvořit místo, kam se budou vracet rády bez strachu z ponižování nebo jiné újmy, kde se nikdo nebude bát říci svůj názor, pokud bude ochoten ho sdělit slušnou formou. Konkrétní cíle:

- Zlepšení klimatu třídy
- Naučit děti spolupráci a důvěře jednoho k druhému

- Nastavit ve třídě pomocné mechanismy, které pomohou dětem při zvládání některých situací (výbuchy vzteku, agrese, požádání o pomoc, vyřikání si problémů)
- Zapojit KK do kolektivu, rozmluvit ji
- Zapojit TK do kolektivu
- Omezit lhaní a podvádění ve třídě
- Zaměřit vztek a naštvanost dětí jiným směrem

## **Plán**

Vytvořit pro každý měsíc projektový den se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj dětí, a to za pomoci metod a technik dramatické výchovy s přispěním her, které se používají pro osobnostně-sociální výcvik. Tyto hry se však běžně používají v dramatické výchově. Témata budu připravovat vždy s přihlédnutím na aktuální problémy ve třídě, ale mým hlavním cílem bude snaha o vytvoření funkčního kolektivu dětí, ve kterém fungují obranné mechanismy a kde se děti cítí dobře a bezpečně.

- Využití systému podpůrných her a cvičení
- Využití improvizací, především založených na příbězích – hraní rolí v rovině alterace i simulace
- Využití metod graficko-písemných – domýšlení děje, myšlenkové mapy
- Využití metod verbálně zvukových – Alej, Horká židle, Titulkování
- Využití metod pantomimicko-pohybových – narativní pantomima, plná pantomima
- Využití příběhů a technik z knihy Jak naučit děti hodnotám



## Únor: Poctivostí k důvěře

### POCTIVOST:

*„Poctivost k druhým, k institucím, ke společnosti a k sobě. Vnitřní síla a důvěra, kterou může dát výchova založená na pravdomluvnosti, spolehlivosti a osobní integritě.“<sup>62</sup>*

Jako první téma k projektovému dnu jsem si vyprala poctivé jednání a důvěru. Ve třídě, kde se obden ztrácí věci, jedno dítě obviňuje druhé z krádeže, odmítají si věci půjčit, volají rodiče, že jejich dětem zase něco zmizelo a kde vám do očí říkají něco jiného, než jste osobně viděla, to pravděpodobně není udivující. Jakoby dnes děti stále nedokázaly pochopit, že každá příčina má svůj následek, že jejich rozhodnutí může velmi často ovlivnit životy jiných lidí. Odjakživa se snažím být k dětem co nejupřímnější, ne vždy je to jednoduché a často hledám slova a dlouze přemýšlím, abych více neuškodila, než pomohla. Upřímnost a osobní postoj, příklad ale hodně pomáhají. Mimoto děti vždy poznají, jestli s nimi jednáte na rovinu, plníte sliby a přesně si uvědomují, jestli vaši „řeči, poučení“ zapadají do vzorce vašeho chování.

### Cíle:

#### 1. Vycházející z DV

- Rozvíjení pohybových dovedností prostřednictvím her
- Práce s živými obrazy
- Rozvíjení improvizací

#### 2. Vycházející z OSV

- Rozvíjení představivosti a fantazie
- Zlepšování důvěry mezi jednotlivci i v celém kolektivu
- Vcítování do pocitů jiných lidí

**Prostor:** třída s odstraněnými židlemi a stolky, koberec, na nácvik i přilehlé atrium

**Časová dotace:** cca 98 minut + 30 minut přestávka – 128 minut

**Pomůcky:** papíry, velká čtvrtka, fixy, pera, židličky, zvonek

**Počet dětí:** přítomných 23 z 24

---

<sup>62</sup> EYROVI L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 21. ISBN 978-80-262-0399-5

### **Průběh lekce:**

#### **1. Mašinky – úvodní hra**

Technika: hra na rozvoj důvěry, rozehrání

Organizace prostoru: celý prostor třídy

Popis činnosti:

- a) Děti v řadě, rozdělíme na polovinu a pak křížem spojujeme do dvojic.
- b) Dvojice stojí za sebou, první dítě má zavřené oči, druhé otevřené a rukama ho lehce drží za ramena. Pouze pohybem rukou první dítě navádí přes dráhu vytvořenou ze židlí. Nesmí se mluvit.
- c) Dvojice si vymění místa, musí dávat velký pozor, aby první do ničeho, ani do jiné mašinky nenarazil.
- d) Obměna, vytvoříme trojice a prostřední vidí, ostatní mají zavřené oči. Držení stejné.
- e) Komu se hra líbila, kdo se bál, čeho? **(7 minut, podle obměny)**

#### **2. Četba z knihy „Jak naučit děti hodnotám“ str. 21**

Technika: vyprávění, učitel v roli vypravěče, dotazování, vysuzování

Organizace prostoru: děti v pohodlné poloze na koberci

Popis činnosti:

- a) Přečtení příběhu Richarda se synem Jonášem a s jeho kamarádem.<sup>63</sup>
- b) Dotazování, vysuzování - co je to lež? Proč lidé lžou? Je těžké říci pravdu? Proč?
- c) Lžete někdy? Když víte, že člověk často lže, věříte mu?

---

<sup>63</sup> EYROVI L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál 2013, s. 21. ISBN 978-80-262-0399-5

Někdy je velmi těžké říci pravdu, protože víte, že z toho může být průšvih, ale pokud pravdu neřeknete, mohou se stát daleko horší věci a pak budete více potrestáni vy i jiní lidé, než kdybyste pravdu řekli hned. **(10 minut)**

### **3. Hra na následky**, strana 24 – upraveno

Technika: živé obrazy, improvizace, titulkování

Organizace prostoru: při přípravě živých obrazů celá třída + chodba, při živých obrazech třída sedí vzadu ve skupinách, na koberci jsou předváděny živé obrazy.

Pomůcky: zvonek, lístečky se zadáním. Papíry, fixy do skupin

- Prodavač vám vrátil o 100,- Kč více, zjistíte to až před krámem a potřebujete zrovna nutně peníze na novou hračku, co uděláte?
- Rozbil jste nechtěně kamarádovi jeho nové pero, které dostal k narozeninám. Nikdo to ale neviděl. Co uděláte?
- Při úklidu třídy jste našli na zemi hračku, která se vám moc líbí, ale nemůžete si ji koupit. Co uděláte?
- Při hře o přestávce zakopnete a strčíte do kamaráda. Ten upadne a teče mu z nosu krev. Neviděl, že jsi ho strčil a rozčiluje se na Honzu. Co uděláte?
- Na chodbě školy někdo rozbil květináč s krásnými květinami. Všude je hlína a nepořádek. Váš dobrý kamarád řekne paní učitelce, že viděl Lukáše, jak tam běhá. Vy víte, že to není pravda. Běhal tam právě váš kamarád. Co uděláte.

Popis činnosti: děti rozděleny do 5 skupin. Každá skupina dostane jiný úkol, který si vylosuje na lístečku.

Skupiny dostanou dva úkoly, vymyslet živý obraz, který by odpovídal zadání, nesmí nikomu mimo svou skupinu o zadání říci. Druhým úkolem je vytvořit velmi krátkou improvizaci na téma, jak to dopadne, pokud se nezachováme správně.

V obraze musí děti vydržet několik sekund. (Učitel používá zvonek). Mezi tím se ostatní skupiny pokusí najít pro obraz název a napsat ho na papír. Hledáme možná vysvětlení pro to, co vidíme. Vystřídají se všechny skupiny. Všechny skupiny začnou

od začátku, z živého obrazu a přejdou do krátké improvizace, končí opět v živém obraze. Žádná improvizace by neměla trvat déle než minutu a půl. Po každé improvizaci, rozhovor se všemi dětmi o následcích, jak bychom se měli zachovat. Otázky: „Jak jste se cítili, když vás někdo neprávem obvinil? Měl někdo strach? Z čeho? Jaké by to bylo, kdybyste někoho obvinili, a pak zjistili, že je nevinný?“

**(příprava 30 minut, živé obrazy a titulkování 5 minut, improvizace a rozhovor 25 minut)**

**4. Přestávka: svačina (30 minut)**

**5. Četba z knihy „Jak naučit děti hodnotám“ str. 26, až ke slovu operovat**

Technika: učitel v roli vypravěče

Organizace prostoru: koberec, pohodlná poloha

Popis činnosti:

- a) Přčtení příběhu Isabelina malá lež<sup>64</sup>

**(3 minuty)**

**6. Radíme Isabele**

Technika: rádci

Organizace prostoru: na koberci uprostřed židle, na ní zástupný předmět za Isabelu – Isabelina mašle z culíku. Děti sedí v kruhu okolo židle.

Pomůcky: mašle, židle

Popis činnosti:

Úkolem dětí, je zhodnotit chování Isabely a poradit jí, co by v té chvíli měla udělat, a proč by to měla udělat. V instrukcích musí být jednoznačně řečeno, že pokud budou Isabele cokoli vyčítat, nesmí to být hrubé, a musí se snažit, aby to Isabela pochopila.

**(5 minut)**

---

<sup>64</sup> EYROVI L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 26. ISBN 978-80-262-0399-5

## **7. Dokončení příběhu – ad. bod 5**

- Rozhovor o tom, co se mohlo pejskovi stát, kdyby se Isabela nepřiznala

**(3 minuty)**

## **8. Je poctivost dobrá věc?**

Techniky: diskuse ve skupinkách

Organizace prostoru: kdekoliv po skupinách ve třídě

Pomůcky: papíry, fixy, tabule s magnety

Popis činnosti: Skupiny dostanou za úkol napsat, co nejvíce důvodů, proč by člověk měl být poctivý. Papíry pověsíme na tabuli a přečteme si je, někde možné dovysvětlení dětmi. Závěrečná otázka, myslíte si, že poctivost je pro lidi důležitá?

**(5 minut)**

## **9. Dohoda o poctivém jednání**

Na velkou čtvrtku napíšeme nadpis „Dohoda o poctivém jednání.“ Pod tím. Slibujeme, že budeme jednat poctivě a nebudeme si lhát. Tuto dohodu mohou podepsat všechny děti i učitel. Musíme dát na výběr, nelze dát příkazem. Dále se domluvíme, že se jednou za týden až 14 dní sejdeme a řekneme si, kdo měl problémy s tím, dodržet ji, jestli někdo zalhal, proč a jestli bylo těžké se přiznat. Děti musí věřit, že to nezneužijeme, musí věřit, že to zůstane mezi námi.

Dohodu vyvěsíme ve třídě.

**(5minut)**

## **10. Zhodnocení projektového dne:**

**ad 1.** Mašinky – většina dětí hrála s nadšením, problém jen u dětí, které byly jedno velké a druhé o hodně menší s naváděním partnerů. Větší problémy dělal pouze TK. Nedával pozor na ostatní, takže jsem s ním zkusila hrát sama. Má jen malou potřebu vyhnout se nebezpečí a zdá se, že proto špatně chápe obavy druhých. Děti se shodly,

že se jim více líbilo mít oči otevřené, až na KK, TP a JI se ale nebály. Tyto tři děti si nebyly jisté, že do něčeho nenarazí.

**ad 2.** - Čtení, dotazování, vysuzování – děti opravdu dokázaly říci, že zalžou. Rozmluvila je AM. Je z věřící rodiny, přijde mi, že jsou k sobě velmi ohleduplní a snaží se nelhat si. AM se přiznala, kdy mamince zalhala, i když ne přímo, spíše šlo o nevyvrácení domněnky rodičů. S dětmi jsme potom řešili, že i opomenutí nebo to, že necháme lidi tápat a nepřiznáme se, i když přímo lež neřekneme, není správné. AM jsem velmi pochválila za to, že nám byla ochotna toto říci. Po tomto příběhu se děti již rozpovídaly. Uvědomují si, že zalžou, když se bojí, co by se mohlo stát, pokud řeknou pravdu – bojí se následků.

**ad. 3** – Hra na následky – zjistila jsem, že některé skupiny měly větší problém s živými obrazy než s hranou improvizací, a to proto, že se jim ne zcela dařilo „vyhmátnout“ to nejdůležitější ze zadání. Se skupinami jsem musela jednotlivě probrat situace a poradit se správným uchopením. Pro improvizaci by bylo potřeba pro příště přidat ještě pět minut na přípravu. Dvěma skupinám velice vadilo, že je zadáno opačné, než správné řešení, ne proto, že by ho nezvládly, ale prostě proto, že jim to nepřišlo správné. Teprve, když jsem jim znovu zdůraznila, že nechci vědět, jak se zachovají, ale to, co se díky tomu špatnému chování může stát, pracovaly daleko lépe. Řešení situací: „Prodavač“ – vyhozen z práce. „Nové pero“ – chlapec si musel zaplatit další ze svých peněz a doma dostal ještě trest. „Hračka“ – byla paní učitelky pro její dítě, a proto byla moc smutná, že pro něj nemá dárek. „Strčení kamaráda“ – Honza se s kamarádem popral a oba skončili v nemocnici. „Lukáš a květiny“ – Lukáš dostal důtku, přestože nic neudělal, protože si všichni mysleli, že jim lže. Většina následků byla hraniční, ale v následné reakci na improvizaci bylo dobře vidět, jak z toho děti nebyly v pořádku. Říkaly, že by nevěděly, co dělat, že se cítily špatně, měly vztek, hlavně holčičky měly pocit, že by brečely. Na otázku, jak by se cítily, kdyby někoho obvinily neprávem, padlo, že asi špatně, MA řekl trapně. Zajímavá byla reakce ŠP, která byla ve skupině s „prodavačem“, v jeho roli. Nejprve v reflexi jen mlčela, ale pak řekla, že je to nespravedlivé prodavače vyhodit. Mluvili jsme o tom, že by ve skutečném životě možná vyhozen nebyl, ale dostal by pokutu a musel by ji zaplatit ze svých peněz. Hodně nad tím přemýšlela.

**ad. 6** – Většina dětí se vyjadřovala spíše opatrně, většinou to byly rady typu. „Pokud to teď neřekneš, bude muset na operaci, a to by ho moc bolelo.“ „Lhaní není správné, už ti doma nebudou věřit, až mu z krku vyndají kost.“ LL byl jediný, který Isabele vyčítal, řekl Isabele, že když se Benovi něco stane, bude to její chyba a ať se okamžitě přizná.“

**ad. 7** – Děti mají zkušenosti s nemocnými zvířaty, věděly, že operace je velmi vážná věc. Překvapil mne, ale i děti MP, který sám vyprávěl, jak měli doma těžce nemocného koně, a že skoro umřel. Některé děti vyprávěly i o tom, že po operaci může být zvíře pořád hodně nemocné.

**ad. 8** – Všechny skupiny měly na svých papírech podobná slova, věty – poctivost – kamarádi ti věří, rodiče ti věří, nikomu neublížíš, nebudeš zloděj, nebudeš lhář, budou nás mít více rádi.

**ad. 8** – Dohodu podepsaly všechny děti i já, máme ji vyvěšenou ve třídě.

Na třídních schůzkách, které jsem měla ještě před prvním projektem, jsem si promluvila s rodiči. Vysvětlila jsem jim, čeho bych ráda dosáhla těmito projekty a projekt jim i přesně popsala. Požádala jsem také o určitou součinnost. Pokud dítě přijde s přiznáním, není špatné se rozzlobit, ale že bych velmi uvítala, pokud by jim nakonec dali najevo, že si váží toho, že se přiznali a úměrně tomu, dali nebo nedali trest. Dohoda zatím funguje. Nemyslím, že by děti od teď nikdy nezalhaly, to by bylo naivní, ale pravidelně se scházíme a snažíme se poctivě si říci, jak nám to „nelhaní“ jde nebo nejde. Rozhodně nad tím ale děti daleko více uvažují. Stává se, že řeknou: „Já jsem to řekl a vůbec nevím proč.“ „Bylo mi hloupé se přiznat.“ Ovšem i toto mi přijde jako obrovský pokrok.

## **Březen: Mírumilovnost – pryč s agresí**

### **MÍRUMILOVNOST**

*„ Klid, vlídnost, pohoda. Druhé spíše chápat než se s nimi hádat. Rozdílnost názorů se málokdy vyřeší konfliktem. Tvrdohlavost našich protivníků svědčí často o jejich vnitřní nejistotě. Myslet na to, jak se druzí cítí. Ovládat se, ovládat svou náladu.“<sup>65</sup>*

Mírumilovnost je jedna z kapitol v knize „Jak naučit děti hodnotám.“ Nevybrala jsem ji ale jen tak bezcílně. Děti na sebe jsou občas hrubé, pokud jsou nespokojené, je jim jedno, na koho vybuchnou a některé z nich se ovládají jen velice těžko. Nejhůře zvladatelní jsou LL, ŠP a HF.

#### **Cíle:**

##### **3. Vycházející z DV**

- Rozvíjení pohybových dovedností prostřednictvím her
- Vstupování do role
- Rozvíjení improvizací

##### **4. Vycházející z OSV**

- Rozvíjení představivosti a fantazie
- Spolupráce v menších a větších skupinách
- Vyjádření pocitů a práce s nimi
- Zvládání stresových situací

**Prostor:** třída s odstraněnými židlemi a stolky, koberec

**Časová dotace:** cca 130 minut

**Pomůcky:** papíry, pastelky, obrázky, fixy, tabule

#### **Průběh lekce:**

##### **1. Kruh**

**Technika:** Titulkování, Interview – dotazujícím je učitel; vyvození tématu

---

<sup>65</sup> EYROVI L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 44. ISBN 978-80-262-0399-5



Pomůcky: dva různé obrázky

Organizace prostoru: kruh na koberci

Popis činnosti:

Všichni v kruhu na koberci, uprostřed dva obrázky. Děti, které se perou a dítě, které hladí jiné dítě.

- a) Jaké názvy byste navrhli pro tyto obrázky
- b) Co si o tom myslíte? Proč se děti perou, proč jedno hladí druhé?  
A je tady někdo, kdo utěšuje ostatní? Proč se někdo vzteká a zlobí, jste někdy rozzlobení, stává se vám to často, že máte vztek? **(7 minut)**

## **2. Mapování**

Technika: myšlenková mapa

Pomůcky: tabule, fixy

Organizace prostoru: děti usazené tak, aby viděly na tabuli

Popis činnosti: Zápis na tabuli, učitelka – dvě veliká slova, mírumilovnost, agrese – co patří ke každému ze slov, učitel dává nabídku, děti přiřazují – vztek hrubost, nadávání, shazování věcí, hození věcí do kouta, strčení do jiného dítěte, procpání se až ke dveřím abych byl první, pohlazení, pomoc, půjčení věcí, pochvala, říkání hezkých věcí – líbí se mi, mám rád.....atd. My si dnes budeme povídat o agresi a mírumilovnosti a budeme se snažit přijít na to, jak to udělat, abychom se tak často nehádali, neubližovali si a spíše se měli rádi. **(3 minuty)**

## **3. Přetlačovaná**

Technika: průpravná hra – soustředění, těžiště, aktivizace svalů

Cíl: využití kladné stránky agresivity a poměřit svou sílu regulovaným vynaložením energie. Slabší děti přitom mohou bez problémů klást odpor, aniž by si ublížily.<sup>66</sup>

Organizace prostoru: děti ve dvojicích po celém prostoru třídy

---

<sup>66</sup> VOPEL, W. K. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál 2009, s. 22 – 23. ISBN 978-80-7367-519-6

Popis činnosti: vytvořte si dvojice podle sebe. Předvedení na jedné dvojici. Postavte se na délku paže a ruce musíte zvednout do výše ramen, opřete se o dlaně partnera. Na písknutí proti sobě začnete tlačit, snažte se jeden druhého zatlačit dozadu. Ukážeme dětem nejlepší postavení s jednou nohou opřenou více vzad. Zdůraznit opatrnost, netlačit proti nábytku. Pro všechny platí záchranné slovo stop, na které musí každý reagovat, pokud jeden z dvojice bude mít pocit, že je to na něj již moc. Alespoň dvě kola a pak výměna dvojic, tak, aby si vybraly někoho, kdo je někdy rozčiluje.

**(7 minut)**

#### **4. Zklidnění**

Technika: hlasové cvičení, zklidňující účinek

Organizace prostoru: koberec, děti sedí v kruhu

Popis činnosti: kruh děti si sednou blízko sebe a chytí se za ruce – a nechávají znít tony na óóóhm

**(2 minuty)**

#### **5. Četba z knihy „Jak naučit děti hodnotám“ – příběh Lindy strana 47 - Konec prvního odstavce.**

Technika: Vyprávění - učitel v roli vypravěče, domýšlení příběhu dětmi

Organizace prostoru: děti volně v prostoru, v pohodlné pozici

Pomůcky: kniha

Popis činnosti: učitelka čte dětem

Co si myslíte, že maminka udělala druhý den? Děti se mohou přihlásit a ukázat nám, jak by se zachovaly jako maminka, když se děti chovaly tímto způsobem.

**(5 – 10 minut)**

Dočtení příběhu. Strana 48

Proč si myslíte, že to byly jejich nejhezčí prázdniny? <sup>67</sup>

**( 5 minut)**

---

<sup>67</sup> EYROVI L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 47 – 48. ISBN 978-80-262-0399-5

## 6. Kde sídlí vztek a radost?

Technika: sebepoznávání

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti: Všichni si stoupnou, zavřou oči, nikdo nepodvádí, neotvírá. Představte si, že jste hrozně naštvaní, máte hrozný vztek, nejraději byste do něčeho uhodili, vzpomeňte si na něco, co vás vždycky hrozně rozzlobí, navzteká. Když máte vztek, cítíte ho v těle? Ukažte si na to místo, kde ho cítíte, ukažte na obličej, že jste naštvaní vzteklí. Teď si všichni opatrně lehnou na zem, a naopak si představí, kdy vám je moc hezky, jste šťastní, víte, že jste někomu pomohli nebo někdo pomohl vám, jste s lidmi, které máte moc rádi, cítíte se moc dobře. Kde v těle cítíte, že je vám krásně? Ukažte i v obličej, že je vám dobře. Zhodnocení, který pocit jste si snadněji představili, který byl hezčí, kde jste cítili radost, štěstí, kde zlost a vztek?

(5 minut)

## 7. Přestávka

(10 minut)

## 8. Improvizace podle zadání.

Technika: improvizace s kontaktem – část dětí v rovině alterace, část v rovině simulace, vyvozování

Pomůcky: papírky se zadáním pro skupinu, rekvizity, které si najdou děti

Organizace prostoru: celá třída, jedno z míst určeno pro předvedení improvizace

Popis činnosti:

- a) Děti si vytáhnou z košíku víčka, skupiny děleny podle jejich barev – 5 - 6 skupin podle počtu přítomných dětí – skupině 4 děti
- b) Každá skupina si vytáhne lísteček s problémovou situací. Pokusí se ji znázornit tak, jak by zareagoval člověk, který je agresivní a podruhé tak, jak by měl zareagovat člověk, který si dá pozor a nebude reagovat vztekle. Na každou improvizaci maximálně 1,5 minuty. Problémové situace:
  - Hrál jsi fotbal a obvinili tě z faulu, ty si ale myslíš, že jsi to neudělal.
  - Tvoji kamarádi tě nepozvali k sobě domů na oslavu narozenin.

- Koupil sis nové pero, jsi přesvědčen, že leželo na lavici a teď tam není
- Mladší sourozenec tě praštil pálkou do hlavy
- Rodiče ti zakázali koukat na tvůj oblíbený pořad v televizi, protože je druhý den škola
- Při placení v krámě ti na zem vypadnou peníze, než je sebereš, chvíli to trvá, člověk za tebou ve frontě na tebe spustí, že ho zdržuješ.

c) Příprava skupin

d) Předvedení improvizací

Hodnocení skupin, je tato reakce správná, šlo by to udělat i jinak, jaké jsou možnosti? Jak byste zareagovali vy? Jaké jste měli pocity, když vás někdo neprávem z něčeho obviní, když vás někdo uhodí, když se cítíte ukřivdění?

e) Jak to udělat, když mám hrozný vztek a nechci vztekle reagovat? (Počítání do deseti, technická – rukama téčko.....hledáme návody)

**(15 minut příprava, cca 15 minut přehrání etud a 15 minut hodnocení, hledání dalších řešení, možností reakcí)**

## 9. „Vypustíme páru“

Organizace prostoru: děti v kruhu na židličkách

Cíl: zaměřit se na nepřátelství, nesváry a ublíženost ve skupině, která nepřispívá k dobrému klimatu, snažit se toto vyjádřit slovně a nahlas, aby zloba vyšla z člověka ven.

Popis činnosti:

Každý máme někdy zlost a máme chuť do něčeho kopnout, důležité je si to v klidu vyříkat a nereagovat nepříjemně. Zkusíme si novou hru.

Každý z nás má teď právo říci, co ho ve třídě ruší, rozčiluje, co nebo kdo mu vadí a hlavně to musí zdůvodnit, říci co přesně a proč. Říci dětem příklad.

Nikdo na to, co řeknete, nesmí reagovat, nesmí se obhajovat, pouze o tom přemýšlejte. Když někdo nemá žádnou stížnost, řekne jenom: „Nemám teď žádnou páru, kterou bych vypustil.“

Jakmile budou mluvit všichni, mohou se k němu děti, které byly označeny vyjádřit. Nikdo se nerozčiluje, pokusí se své jednání vysvětlit, nebo pokud uzná,

že měli ostatní pravdu, stačí říci: „Pokusím se to změnit, už nebudu mluvit sprostě s JI.“<sup>68</sup> (10 – 15 minut)

### 10. Dohoda třídy – „Pryč s agresí“

Domluvíme se, že ve třídě vytvoříme místo, kam si člověk, když má vztek, může zajít, nikdo ho nebude rušit, nikdo se ho nebude ptát (Přístav). Stejně tak najdeme jedno místo, kam bude posílat vzteklé dítě učitel, tak aby nemuselo opustit třídu, nikdo ho nebude kontaktovat, pokud si sám neuvedomí, co udělal špatně, může přijít, omluvit se, říci, co se stalo a co udělal, pak o tom již nebudeme hovořit (Téčko). 1 x za 14 dní až měsíc si opět uděláme kruh s hrou „Vypustíme páru“ – pokud bude nějaký naléhavý problém, můžeme paní učitelku požádat o tuto hru kdykoliv.

(10 – 15 minut)

### 11. Baba Žvanilka

Technika: Hra na uvolnění

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti:

Jedno dítě je baba. Každý, kdo dostane babu, zůstane ve štronzu, a udělá nějaký ošklivý obličej. Zachránit ho může pohlazení a pochvala. Baby vystřídáme několikrát, snažíme se zapojovat děti, které obvykle babami nejsou. (5 minut)

### Zhodnocení projektového dne:

**ad. 1** – Titulkování jde dětem v tomto věku daleko hůře než vyprávění, či popis nějaké situace. Je pro ně těžké najít odpovídající slovo. Nejčastější titulky: „Kamarádi, sourozenci, mají se rádi – jedním slovem láska, hlazení, uklidňování. Rvačka, darebácci, vztek.“ Při popisu byly děti velmi dobré, vysvětlovaly, proč se děti mohou prát i proč jedno hladí druhé. Protože ho má rádo, upadl, teď ho to bolí a hladí ho, aby to přestalo bolet.“

---

<sup>68</sup> VOPEL, W. K. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál 2009, s. 22 – 23. ISBN 978-80-7367-519-6

**ad. 2** – Při mapování děti neměly žádný problém s přiřazováním výrazů. MA obě slova znal a dokázal dětem vysvětlit, co znamenají.

**ad. 3** - Děti dodržovaly pravidla, hra je bavila, byly na sebe opatrné a někteří bez problémů používaly stopku. Asi dvě dvojice se nechtěly měnit, ale když jsem řekla, že by to vůči ostatním nebylo spravedlivé, tak na to přistoupily.

**ad. 4** – Vzhledem k tomu, že tuto hru jsme již několikrát hráli, pro děti není nová, proto nenastala situace jako poprvé, kdy se děti většinu času smály. Dnes se již umí zklidnit a uvolnit.

**ad. 5** – Přihlásily se dvě děti, které nám ukázaly, co by dělaly, kdyby byly maminkou. JP hrál rozčilenou mámu, která se rozhodne, že pokud nepřestanou zlobit, pojedou všichni domů. Maminka, kterou zahrál HF, se rozhodla, že tam děti za trest nechá a odjela na další výlet sama. Po dočtení byly děti nejprve překvapené, ale to, proč byly prázdniny skvělé, pochopily a popsaly přesně. Nikdo se nehádal, všichni se usmívali, byl tam klid – z názorů dětí.

**ad. 6** – U vzteku bylo velice zvláštní, jak rozdílně ho děti cítily. Hlava, krk, na prsou, v břiše, v žaludku. Zrovna tak zajímavý byl i jeho popis. Někomu od vzteku bývá špatně od žaludku, jiný měl pocit, že ho vztek dusí, jiný, že ho pálí v břiše nebo že má těžké celé tělo a nemůže se pohnout. U radosti byla celá skupina rozdělena přibližně půl na půl. Jedna polovina dětí cítí radost v okolí srdce, zbytek v celém těle. I popis byl velmi podobný. „Jako bych byl lehký a mohl létat, jako bych měl radostí prasknout, chce se mi u toho křičet, hřeje mě to tady (u srdce).“ Všechny děti až na HF a LL řekly, že představit si radost a štěstí je lehčí. HF a LL si lépe představují vztek nebo naštvanost. Zajímavý názor řekl DA. Řekl, že si neumí představit ani jedno.

**ad. 8** – V této části bylo nutné přidat pět minut na přípravu. Tentokrát nebyl žádný problém s realizací, děti věděly, že ukážou dobrou i špatnou stranu. Řešení byla značně různorodá. Při špatném řešení často hádka, vztekání, pláč. Při kladném se snažily domluvit, vysvětlovaly nebo prostě přijaly to, co bylo třeba přijmout. Zajímavé bylo sledovat HF a LL v roli těch, kteří mají problém řešit smírnou cestou. Bylo vidět, jak na takové řešení nejsou zvyklí. Nicméně HF (skupina s „fotbalem“) to nakonec vyřešil velmi dobře. Nechal hlasovat o tom, co ostatní viděli, a podřídil se výsledku. LL sice

zvládl zaimprovizovat bratra, kterého malý sourozenec uhodí pálkou, snaží se s ním domluvit, ale v reflexi přiznal, že být to doopravdy, asi by takovým způsobem nejednal. Při rozhovoru o tom, co dělat, když dostanu vztek, děti navrhovaly například odchod ze třídy, pokud se to stane jinde než ve třídě, pak nemluvit nebo raději odejít. Zjistili jsme, že na každou situaci neplatí jedno řešení, ale pro třídu jsem navrhla řešení s „Téčkem,“ (technickou), kdy dítě, které se vzteká je na to upozorněno právě tímto gestem, které mu řekne, že se má uklidnit, protože se začíná chovat nevhodně. Téčkem mohou děti upozornit jedno druhé, že by mohla vypuknout hádka.

**ad. 9** – Z této hry jsem měla trochu obavy, nakonec se ukázalo že byly liché. Myslela jsem si, že buď děti nebudou chtít mluvit, nebo pokud promluví, někdo se neudrží a vybuchne. Nakonec jako první promluvila AM a řekla, že se jí nelíbí, že LL pořád na někoho křičí a TK, že ji ruší při hodinách. Překvapila mne KK, která sice potichu, ale přeci všem řekla, že se bojí LL, a že ŠP je na ni zlá, že se jí posmívá. Po projití celého kola, kdy se dvě děti nevyjádřily, nakonec padlo 5x jméno LL, 5 x ŠP, 3 x TK a 3 x DA. Ostatní děti se vyjádřily k jednotlivcům v osobních sporech. Většina stížností nebyla příliš konkrétní – spíše na vztekání, křik, pomlouvání. Viděla jsem především na ŠP, jak moc se jí to dotklo, především, když s názorem, že pomlouvá, přišla i její nejlepší kamarádka DE. Ve druhém kole, kdy se měli jednotlivci vyjádřit k tomu, co slyšeli, všichni až na LL řekli, že se pokusí chovat jinak, že se pokusí zlepšit. LL se začal obhajovat, ale když začal nabírat obrátky, ukázala jsem mu „Téčko.“ Kupodivu se zarazil. Požádala jsem ho, ať si vzpomene na dnešek a zkusí to znovu, pak jsme ho nechali chvíli přemýšlet. Nakonec řekl: „Nevím, jestli to budu umět, ale zkusím se nerozčilovat.“

**ad. 10** – Dohodu jsem dětem navrhla já a musím říci, že především „Přístav“ má veliký úspěch. Využívají ho děti nejen, když jsou našťavané, ale i když jsou smutné, protože je tam nikdo neruší, nikdo se jich na nic neptá. Pro mne je pak dobrým barometrem toho, že se ve třídě nebo s konkrétním dítětem něco děje.

Tento projekt byl podle mého názoru úspěšný, protože nastavil určitá pravidla chování a zároveň pomáhá dětem s problémy v budoucnosti. Technická funguje napoprvé, na „Téčkový posed“ posílám děti stále méně, možná vypěly, ale spíše si našly jiné

možnosti než zvládat situace křikem, vztekáním a pláčem. Potěšující je zapojení KK, je pravda, že nemluví nahlas často, ale podařilo se ji zapojit mezi děvčata AM a BD jí hodně pomáhají, o přestávkách již nesedí sama, ale povídá si s ostatními děvčaty, někdy dokonce s chlapci. „Vypustíme páru“ jsme zpočátku dělali každých čtrnáct dní. Dnes již pouze jednou měsíčně, s tím, že děti vědí, že pokud budou mít problém, mohou o tuto hru kdykoliv požádat. HF mi připadá více zklidněný, méně vykřikuje, více se zapojuje, ale stále to není úplně v pořádku, žalování ho stále nepřešlo. S LL je to lepší, alespoň oproti tomu, jak to bylo v prvních měsících. Často si jde sám sednout do Přístavu, takže to považuji za pokrok, ale vztek stále ještě neovládá dobře. „Téčko“ jsem musela použít v jeho případě několikrát. Pravda ale je, že si ve většině případů už uvědomí velmi rychle, co udělal a umí se za to omluvit.



## Duben: Odvaha je říci ne!

### ODVAHA

*„Uskutečnit obtížné věci není snadné. Síla nepodlehnout davu, dokázat říci „ne“ navzdory mínění ostatních. Mluvit a jednat správně i tehdy, když je to obtížné a nepopulární. Odvaha být nesobecký a přátelský.“<sup>69</sup>*

Dubnové téma jsem vybrala z několika důvodů. Jedním z nich bylo, že jsem si uvědomila, jak některé z dětí zcela podléhají jiným, vůdčím osobnostem a neumí se nijak bránit. Na toto téma jsme s dětmi vyzkoušeli již několik krátkých improvizací i her, ale říkala jsem si, že bude potřeba jít hlouběji, tak, aby se měly při svých rozhodnutích o co opřít. Nejhuře na tom jsou některé holčičky DE, TP zcela podléhají vlivu ŠP, což má často za následek, že se celý kolektiv rozhádá. Podobně je to s TK, HF, LL, MP, kteří se nepřiměřeně podvolují MA a DM. Další z důvodů bylo, že jsem zjistila, že se někteří velice ošklivě posmívají MP, odmítají s ním pracovat. Přišla jsem na to právě při třetí hře „Vypustíme páru,“ kdy to MP řekl poprvé nahlas. Když jsem toto s dětmi rozebírala, zjistila jsem, že citují: „no a co, takhle mu říkáme od první třídy.“ Tato věta rozhodla. Vzhledem k tomu, že jsme zrovna v té době s kolegyní ze studia vytvářely strukturované drama o šikaně, použila jsem ho v tomto měsíci k projektovému dni.

### MOR

Denisa Nedvědilová a Renata Ulvrová

**Téma:** Šikana – její formy a důsledky.

**Čas dotace:** 165 minut, 1 x 90, 1x 75 minut nebo s přestávkou 30 minut – 195 minut

**Pomůcky:** plyšový medvídek, papír s příběhem, obrázky, lepidlo, velký papír, šátek, PC (přehrávač), relaxační hudba, papíry se slovy, pera, tužky, kšiltovka, mašle

---

<sup>69</sup> EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 31. ISBN 978-80-262-0399-5

## **Cíle:**

### **Dramatická rovina:**

- Rozvíjení řečových a pohybových dovedností.
- Hra v roli, společná improvizace.
- Vytváření citu pro skupinu.
- Přijímání pravidel hry.
- Reflexe prožitku z práce.

### **Pedagogická rovina:**

#### Sociální:

- Rozvíjení empatie žáků.
- Vedení ke spolupráci.

#### Osobností:

- Vytváření mravních hodnot.
- Vcítění do problému jiných.
- Vytváření potřeby pomoci druhým.
- Porozumění spoluodpovědnosti.

## **Průběh lekce:**

### **1. Zahájení lekce – rozeřtání**

**(5 min)**

Baba s plyškem.

Technika: rozeřtívací hra

Pomůcky: Plyšový medvídek

Organizace prostoru: celý prostor třídy (třída uzpůsobena pro pohyb žáků)

Popis činnosti: Učitel určí prvního hráče, který bude baba. Ostatní si mezi sebou přehazují plyšového medvídka. Úkolem baby je medvídka získat. Pokud se mu to podaří, ten, který špatně hodil, se stává babou.

### **2. Reflexe v kruhu**

**(8 min)**

Technika: Řízený rozhovor

Organizace prostoru: Děti sedí v kruhu na koberci

Otázky: a. Jak se vám hrálo?

b. Představte si, kdyby to, čím jsme házeli, nebyl plyšák, ale něco pro vás drahého, vaše osobní věc, něco, co máte rádi, byla by to ještě hra?

Učitel pokládá otázky zvlášť těm, kteří byli babou a zvlášť těm, kteří házeli.

### **3. Příběh s názvem MOR**

**(2min)**

(1. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Kruh na koberci

Otázka do kruhu: Má to, co jsem četla, nějakou podobnost s hrou, kterou jsme na začátku hráli?

(V případě záporné odpovědi učitel navede žáky k podobnosti s příběhem)

### **4. Obrázky**

**(25 min)**

Technika: Kolektivní tvorba v malých skupinách + Rámcově připravená improvizace v rolích ve čtyřech skupinách.

Pomůcky: Obrázky

Organizace prostoru: Celá třída

Popis činnosti:

- a. Rozdělit děti do skupin podle učitelova výběru (záleží na stavu skupiny)
- b. Každé skupině učitel přidělí jeden až dva obrázky stejného typu.

c. Úkolem každé skupiny je vymyslet pro dané obrázky společný název, který nejlépe vystihuje situaci na obrázku. (3min)

d. Vytvořit skupinovou improvizaci podle situace na obrázcích. (příprava 10min, délka improvizace 1min)

## **5. Reflexe**

**(10min)**

Organizace prostoru: žáci v kruhu

Pomůcky: zástupné předměty za Romanu – plyšáka, za útočníka – šátek

- a. Do středu kruhu dáme medvídko – vyzveme všechny, kteří hráli utlačované, šikanované, aby se vyjádřili k tomu, jak se při tom cítili.
- b. Do středu dáme šátek za agresora a vyzveme všechny, kteří agresory hráli, aby nám řekli, jaké při tom měli pocity.

## **6. Vysuzování**

**(10 minut)**

Organizace prostoru: práce ve skupinách, celá plocha třídy

Technika: Porovnávání. Vysuzování.

Pomůcky: obrázky do skupin, velké papíry, lepidla

Popis činnosti:

- a. Každá skupina dostane všechny obrázky. Žáci mají za úkol složit jednotlivé obrázky vzestupně podle závažnosti. Musí se ve skupině domluvit. Obrázky stejné závažnosti dávají pod sebe
- b. Vytvoří se velký kruh, kam si všechny skupiny umístí své obrázky a pak se pokusí vyrobit jeden jediný pruh obrázků, musí se opět domluvit na správném řešení.
- c. Diskuze nad správným řešením. (Učitel pokládá doplňující otázky)
- d. Vybraní žáci nalepí obrázky ve správném pořadí na arch papíru.
- e. Diskuze v kruhu – učitel pokládá otázky:

Jak jste se cítili v roli agresorů?

Jak jste se cítili v roli obětí?

Jaké jiné podobné situace by ještě mohly nastat? (Učitel doplní informace podle potřeby)

## **7. Přestávka**

**(5 minut)**

## **8. Příběh**

**(2min)**

(2. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Kruh - koberec

## **9. Ulička**

**(10min)**

Technika: Řešení dramatického rozporu. Rádci.

Pomůcky: Rekvizita - Plyšový medvídek, o kterém řekneme dětem, že je Romany.

Organizace prostoru: Děti ve dvou řadách proti sobě. Učitel prochází mezi dětmi.

Popis činnosti: Učitel položí dětem otázku a dá jim čas na rozmyšlenou: *Co byste poradili Romaně, že má udělat v této chvíli? Pokud nevíte radu, můžete říct cokoliv, čím byste ji povzbudili.*

Podmínka: Každý musí něco říci. Žáci by se neměli opakovat.

## **10. Zklidnění**

**(5 minut)**

Tato část může, či nemusí být použita, podle stavu skupiny

Technika: Psychofyzické uvolnění, metoda narativního vedení

Pomůcky: PC (přehrávač), relaxační hudba

Lze využít například vyprávění „O unaveném medvídkovi“

**Zde přerušení přestávka – svačina**

**(30 minut)**

### **11. Rozehřívací hra.**

**( 10 minut)**

Technika: rozeřívací hra

Pomůcky: papíry se slovy

Organizace prostoru: celá třída

Popis hry:

Vytvořte skupiny po cca 4 dětech. V místnosti jsou umístěny papíry se slovy. Je zde 9 slov (pro každou skupinu). Musíte je najít a vytvořit z nich větu. Každé slovo je jiné. (V tomto případě věta: Romaně spolužáci a spolužačky ubližovali již od druhé třídy.)

### **12. Příběh (Vyvrcholení)**

**(1min – 5 minut)**

(3. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Žáci sedí v kruhu.

Pokud pracujeme až druhý den, pak je důležité přečíst dětem celý příběh znovu, kam jste došli minule, tedy 2 odstavce a zeptat se dětí, jestli je k tomu ještě něco nenapadlo.

S jakými pohádkami je tento příběh podobný? (Mrazík, Popelka...)

V případě, že pokračujete dále, čteme pouze 3. odstavec

### **13. Soud s obětí**

**(30 min)**

Technika: Horká židle. Skupinová role. Učitel v roli.

Pomůcky: Papíry a pera, tužky. Rekvizita – Plyšový medvídek pro Romanu. Šátky (na značení talárů) pro soudce.

Organizace prostoru: V čele židle pro 5 soudců. Ostatní v roli oběti stojí čelem proti soudu.

Cíl: Učitel na začátku upozorní žáky, že cílem soudního procesu není určit trest, ale zjistit, co se stalo, kdo a jak Romaně ublížil.

Pravidla soudu: Žáci si nesmí skákat do řeči. Nesmí se okřikovat, komentovat názory druhých. Žáci v roli oběti nesmí pokládat otázky. Soudci nesmí křičet, nesmí komentovat výpovědi žákům v roli oběti.

Popis činnosti:

- a. Volba soudců – z každé ze čtyř skupin (viz. činnost dvě) si žáci vyberou jednoho zástupce, který se stane soudcem. Čestným soudcem se stane učitel.
- b. Soudci se pokusí připravit otázky pro oběť. (písemně)
- c. Učitel navržené otázky zkontroluje a případně doplní.
- d. Měly by se tam objevit tyto otázky: Čím to začalo? Kdy to začalo? Jak to pokračovalo? Co pro tebe bylo nejhorší? Jak si se cítil, když ti ostatní ubližovali? Víš, proč ubližovali zrovna tobě?
- e. V roli oběti je zbytek celé třídy, každý z nich by měl promluvit. Všichni mluví za jednu postavu.
- f. Žáci v roli soudců pokládají oběti připravené otázky. Oběť odpovídá. Učitel v roli čestného soudce pokládá oběti doplňující otázky.

#### **14. Soud s agresory**

**(30min)**

Technika: Nepřipravená improvizace s učitelem v roli. Horká židle.

Pomůcky: Papíry a pera, tužky. Rekvizity - Kšiltovka pro Šimona. Mašle do vlasů pro Zuzanu

Organizace prostoru: V čele židle pro všechny žáky. Učitel stojí proti soudu.

Pravidla soudu: Žáci si nesmí skákat do řeči. Nesmí se okřikovat, komentovat názory druhých. Agresoři nesmí pokládat soudu otázky. Soudci nesmí křičet, nesmí komentovat výpovědi agresorů.

Popis činnosti:

- a. Žáci se rozdělí na dvě poloviny – jedna polovina bude v roli soudců nyní a druhá bude obecnstvo. U druhého soudu si role vymění – ta část, která byla obecnstvem, se stane soudci a ti, kteří byli soudci, budou obecnstvo.
- b. Soudci si jako prvního předvolají člena party, který se spoluúčastnil šikany. (Dále jen Šimon)
- c. Soudci si připraví otázky pro Šimona (písemně)
- d. Učitel v roli Šimona by měl svými odpověďmi navést děti na to, že hlavním agresorem byla Zuzana a on byl pouze sympatizujícím jedincem, členem Zuzaniny party, který Romaně fyzicky neubližoval, ale ubližování přihlížel, protože chtěl patřit do party. Přizná se ke spoluúčasti na šikaně a za hlavního viníka označí Zuzanu.
- e. Učitel navržené otázky zkontroluje a případně doplní tak, aby mohl vhodně odpovídat.
- f. Měly by se tam objevit tyto otázky: Co jsi udělal Romaně? Co víš o tom, co se stalo Romaně? Proč myslíš, že se chtěla skočit z okna? Kdo jí podle tebe ubližoval? Proč jste jí ubližovali?
- g. Krátká porada soudu – doplnění otázek pro Zuzanu na základě výpovědi Šimona – za pomoci učitele.
- h. Jako druhý agresor je předvolána Zuzana – opět učitel v roli.
- i. Učitel v roli Zuzany by měl svými odpověďmi navést děti k tomu, že Zuzana je vůdcem party a hlavním iniciátorem šikany. Zuzana se necítí vinna a svou vinu nepřiznává. Když soudci řeknou, že mají svědka (Šimon) + očitého svědka (třídní učitelka), Zuzana se začne vymlouvat, že to byla jen sranda, že se tomu všichni smály, že nikomu ublížit nechtěla a vše považovala jen za legraci.
- j. Soud pokládá Zuzaně otázky, Zuzana vypovídá.

## **15. Závěrečná reflexe - ROZSUDEK**

**(10min)**

Technika: Řízená reflexe



Organizace prostoru: Žáci se rozmístí po třídě co nejdál od sebe.

Popis činnosti:

- a. Učitel vyzve žáky, aby si lehli a zavřeli oči.
- b. Žáci mají za úkol zvednout ruku v případě, že jejich odpověď na učitelem položené otázky bude ANO.
- c. Učitel položí otázku a nechá dětem cca 15 – 30 sekund na rozmyšlenou, pak jim řekne: Hlasujeme.
- d. Učitel pokládá tyto otázky:
  - Myslíte si, že Zuzana ubližovala Romaně tak, že ji dohnala k pokusu o sebevraždu? - Myslíte si, že jsou na vině i ostatní ze Zuzaniny party?
  - Myslíte si, že má vinu i ten, kdo pouze mlčel a nepomohl Romaně?
  - Šlo podobnému chování vůči Romaně zabránit?
  - Myslíte si, že Romana udělala nějakou chybu, kvůli které ji Zuzana a její parta pronásledovaly?
- e. Učitel sčítá hlasy u každé otázky a zaznamenává si je na papír.

## **16. Závěrečný kruh - VYHLÁŠENÍ ROZSUDKU**

**(10min)**

Technika: Volná reflexe

Organizace prostoru: Žáci sedí v kruhu na koberci

Popis činnosti:

V případě, že děti na všechny první tři zadané otázky ve většině odpověděly ANO, učitel jim sdělí výsledek:

Většina z vás se shodla na tom, že vina je nejenom Zuzana a členové její party, ale každý, kdo mlčel a nepomohl, i když věděl o tom, co se Romaně děje.

V případě, že hlasování žáků dopadne jinak, je nutná diskuze s hlavní otázkou:

Všichni si představte, že jste Romana, Zuzana vám ubližuje a ostatní se dívají a nic neudělají. Je to chyba jenom Zuzany nebo i ostatních? A proč? Pozor, část dětí možná odpoví, že ti, kteří pouze přihlíželi, nejsou viníci, je nutno to s dětmi rozebrat.

Dále je potřeba rozebrat poslední dvě otázky a dobrat se toho, jaké řešení je zde možné a jestli byla nějaká chyba i na straně Romany. (Děti budou považovat za chybu například to, že situaci neřešila včas).

Učitel se zeptá žáků, zda chtějí vědět, jak dopadlo s Romanou doopravdy?

V případě, že žáci odpoví ANO, učitel se na základě skupiny, věku a chování žáků během lekce rozhodne, jakou závěrečnou část příběhu žákům přečte. (Viz. příloha č. 1 nebo 2) – pro děti tohoto stáří doporučuji přílohu 1).

### **17. Zhodnocení projektového dne:**

**ad. 1** - Baba s plyškem – proběhla zcela podle plánu

**ad. 2** - Reflexe na „Babu“ - děti velice správně přišly s tím, že pokud by se podobné „hry“ odehrávaly s věcí, která by byla jejich, zdaleka by to nebylo tak zábavné. Zcela samostatně přišly na to, že něčemu takovému se říká šikana. Na otázku, jak by se cítili, mi část dětí odpověděla, že by brečely, část, že by si to nenechaly líbit. Vytvářely různé koncepty toho, jak takovou situaci řešit. Prý se s něčím podobným u sebe ve třídě nesetkaly. Čas jsme dodržely. Děti velice citlivě došly k závěru, že podobnost s hrou je v tom, že ostatní házely její, Romaniny věci do koše.

**ad. 4** - Každá skupina, celkem 4, vytvořila vlastní improvizaci podle obrázků, našla název. Byl tam název Rvačka, Začátek šikany, 2x Šikana. Improvizace začínala na zvukový signál (triangl) ze štronza. Některé skupiny vytvořily 2 improvizace, na každý obrázek, nepropojily je do jednoho. Navíc jsem se s dětmi snažila dojít k tomu, jak by se šikana asi mohla vyvíjet, co mohlo být na začátku. Tím se celá část protáhla na 25 minut.

**ad. 5** – Reflexe v kruhu se zástupnými předměty – výpovědi dětí, které hrály utlačované, byly hodně emotivní. Říkaly, že se jim chtělo brečet, že by nejraději utekly ze třídy. Na druhé straně, když mluvili ti, kteří utlačovali, agresori, byly odpovědi

různé, někomu jako například DA, HF, ale i například MP říkali, že to byla legrace, část dětí ale prohlásila, že to nebylo správné a že se jim to nelíbilo.

**ad. 6** - Skládání obrázků – zde jsem mírně změnila dispozice. Děti zůstaly v původních 4 skupinách a každá dostala jednotlivé obrázky, společně je pak měly vyskládat tak, jak pravděpodobně půjdou za sebou. Bylo nutné dohodnout se a svůj závěr zdůvodnit, měly na to pouze 7 minut. Potom se musely dohodnout skupiny spolu a dát dohromady konečné řešení celé třídy. Obrázky, které byly na stejné úrovni, skládaly děti pod sebe. Nejtěžší bylo pro děti umístit obrázek dítěte sloužícího jinému. Co je horší? Kdy byste se cítily hůře? Toto byly otázky, které jsme spolu rozebíraly a zdůvodňovaly. Část dětí hodnotila jako horší to, že vás někdo bije, ale DE, MP, MA a KK řekli, že jim vadí více, když s nimi ostatní ošklivě mluví, jsou sprostí nebo se jim posmívají. Konečná verze byla nalepena na dlouhý papír. Cca 30 minut – prodloužený čas.

**ad. 7** - Přestávka 5 minut

**ad. 9** - Četba + Ulička (u příběhu jsem nechala děti volně ležet v pohodlné poloze). Uličku jsem s dětmi dělala poprvé, proto bylo potřeba důkladného vysvětlení. Zpočátku mi připadalo, že se děti stydí, teprve když MA řekl, že by se neměla bát o všem mluvit, rozpovídaly se i ostatní. Část dětí se snažila Romanu povzbudit, ale většina mi dávala rady typu: Říci to rodičům, prarodičům, jít na policii, promluvit s učitelem nebo s ředitelem, s kýmkoliv dospělým. Tato část je pro děti tohoto věku náročná, protože ještě velmi špatně formulují a vymýšlejí nové odpovědi, s uličkou budeme muset častěji pracovat, aby se děti co nejméně opakovaly.

**ad. 10** - Po „Uličce“ byly děti velice napjaté, potřebovala jsem je zklidnit a uvolnit. Proto jsem nechala děti rozdělit do dvojic a za bočního vedení jsem je nechala „namasírovat“ kamaráda, střídání, poslední část jsme si všichni lehli a postupně za zvuků hudby si postupně uvolnili všechny části těla. Použila jsem „Unaveného medvídka.“

**Přestávka – 30 minut**

**ad. 11** – Vzhledem k tomu, že jsme nepřerušili hru do druhého dne, nepoužila jsem hru Hledej, skákej, ale pouze zopakování příběhu, který jsme již slyšeli. Napadlo ještě něco jiného, jak se zachovat, pokud byste byli v kůži Romany? Děti napadlo, proč se vlastně

Romana nebrání. Hledali jsme v jejich okolí někoho, kdo by měl podobnou povahu, někoho, kdo by se asi také nebránil. Děti jmenovaly KK, DE, MP. Jaké ty děti jsou? Přišly na to, že tiché, málomluvné, nikdy na nic nevyjádří názor, ale jsou hodné. Děti přišly také s tím, že šikana je to co, co dělaly sestry v pohádce O Popelce. 5 minut

**ad. 12** - Četba další části – Vyvrcholení- děti reagovaly nejprve naprostým tichem, potom se ale rozpoutala debata o tom, co by násilníkům měli udělat. To se mi hodilo a vysvětlila jsem dětem, jak funguje na školách v Anglii dětský soud.

**ad. 13** – Soud s obětí. Nakonec jsme zvládli, ale bylo to velmi náročné, otázky jsem dětem pomáhala vytvořit, jen někteří je dokázali dát dohromady samostatně (MA, LV, KZ, ZS). Děti se k Romaně chovaly velmi citlivě, snažily se dodržovat pravidla soudu. Celá tato část se nám ale protáhla na 35 minut.

**ad. 14** – Vzhledem k tomu, že jsem tuto strukturovanou hru již dělala se staršími dětmi a ty měly velký problém s tím, aby zvládly soud s agresory, tak jsem tuto část soudu vynechala a dětem jsem povyprávěla, co se zde událo. Jak se všichni až na hlavního viníka přiznali, že se to snažili svést jeden na druhého. Jak jsme se dozvěděli, že se jí sice posmívali, drželi ji, ale ne všichni jí bili nebo jí brali věci. Zjistili jsme, že Zuzana je vedoucí party a Šimon, že často přihlížel. Potom jsem dala dětem 5 minut na to, aby si mezi sebou promluvili, kdo podle nich má nebo nemá vinu na Romanině šikaně.

7 minut.

**ad. 15**

Výsledky: otázka 1. Odpověď 21x ano Zuzana je vinna

- 2. 21 x ano jsou vinní i ostatní z party
- 3. 12 x ano vinní jsou i přihlížejí, 9x ne nejsou vinní

Po vyhlášení oficiálního rozsudku se děti začaly dohadovat o poslední otázce, zda jsou či nejsou viníky i přihlížejí děti. Zkusila jsem to s pohádkou – kousek z Mrazíka, jak celá vesnice věděla, co dělá macecha a sestra Nastěnce, jak se dívají a nikdo nic nedělá... to dětem vadilo. Co je správné, co mají dělat? Přesto se našlo pár dětí, které si neumí představit, že by se do toho měl někdo plést nebo jakkoliv zasáhnout. Proto jsem je nechala lehnout, zavřít oči a vyvolala v nich představu, že jsou Romanou a někdo je

bije a ostatní se pouze dívají a nic nedělají, připadá vám to správné? Měli byste pocit, že ti co se dívají, mají něco udělat? Trochu to pomohlo. S tím ještě bude nutno pracovat.

12 minut

Děti chtěly vědět, jak příběh dopadl. Přečetla jsem jim pouze verzi 1, vzhledem k jejich věku a schopnostem. 2 minuty

Tento projektový den byl pro děti i pro mne velmi náročný. Obzvlášť těžký byl pro děti soud, ale ani ulička nebyla jednoduchá. Nakonec jsme se dobrali k tomu, že důležité je, říci takové věci včas. Komukoli, komu věříte, a že přihlížet tomu, jak někomu ubližují, je také špatné. Děti vědí, že by měly říci dost, ale nejsou si jisté, jestli na to budou mít odvahu. Protože právě o tom odvaha je. Říci dost i svým kamarádům, pokud se ti nelíbí, co dělají tobě nebo někomu jinému.

Téma tohoto projektového dne měl o pár dní později ještě dohru. Ne ve škole, ale ve školní družině. Od dětí jsem se dozvěděla, že tam „asi“ šikanují HF. Zcela upřímně jsem byla zděšená. DA vymyslel podmínky, za kterých smí HF vstoupit do jejich party. Jako příklad uvádím. Strčit hlavu do záchodové mísy, sníst cosi nechutného a jako vrchol skočit z okna. Když jsem celý incident vyšetřovala, zjistila jsem, že v něm figurují tři nejchytřejší kluci ze třídy. V podstatě HF k ničemu nenutili, jenže ten je labilní a velmi lehce ovladatelný a hlavu do záchodu doopravdy strčil. Nebudu zde rozebírat řešení, ale o dvou věcech se zmínit musím. DA mi po všem řekl, že nevěří tomu, že by se někomu mohlo něco stát, když skočí z okna, což byla věc, která mne zarazila, vůbec si neuvědomoval, že HF by klidně mohl skočit a pokud by se nezabil, těžce by si ublížil. Rozebírala jsem to s jeho rodinou a domluvili jsme se neodborné pomoci. Doma s ním rodiče mluvili a on celou věc přijal. Jenže si nejsem jistá, jestli tomu skutečně věří, že by někdo mohl umřít nebo se zranit nebo jestli to říká jen proto, že věří rodině.

Druhá věc, která se mne dotkla, bylo to, že se mne rodiče na třídních schůzkách zeptali, jestli si nemyslím, že naše projekty mají „návodný“ charakter. Snažila jsem se obhájit a snad se mi to i podařilo, protože jsem touto hrou reagovala na situaci MP ve třídě, ale počítám, že ne všichni rodiče mi uvěřili.

## **Květen – Empatie s pomocí laskavosti nás dělá lepším člověkem**

*„Myslet více na jiné lidi a méně na sebe. Naučit se s druhými soucítit. Empatie, tolerance, bratrství. Citlivost k potřebám ostatních. Vnímat, co daná situace vyžaduje.“*

*Vlídlost a ohleduplnost jsou cennější vlastnosti než drsnost a tvrdost. Druhým chceme spíše porozumět než se s nimi přít. Laskavé chování k slabším a mladším. Navazovat a udržet si přátelství. Pomáhat druhým. Dobrá nálada a smysl pro humor.“<sup>70</sup>*

Vcítit se do jiného člověka, vnímat jeho potřeby a nálady není vždy jednoduché. Někteří lidé to umí zcela přirozeně, od malička, ale u většiny to tak není. Děti se přirozeně v určitých fázích vývoje zaměřují především na sebe. Můžeme v nich však pěstovat určitou vnímavost a ukázat jim, že není vždy vše jednoznačné, že lidé ani události nemusí být černobílé, a že laskavostí a vlídností ke svému okolí můžeme věci i vztahy zlepšit.

### **Cíle:**

#### Dramatická rovina:

- Rozvíjení řečových a pohybových dovedností
- Rozvíjení krátkých skupinových improvizací
- Žák reaguje na štronz
- Dodržuje pravidla her
- Reflektuje svůj prožitek z práce

#### Osobnostně-sociální rovina:

- Rozvíjení empatie jednotlivců a skupiny
- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- Vytváří si vlastní mravní hodnoty
- Rozvíjí fantazii, představivost

---

<sup>70</sup> EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s. 118, 131. ISBN 978-80-262-0399-5

- Spolupracuje s dětmi v týmu
- Vytváří si pouta důvěry ke spolužákům

**Časová dotace: cca 115 minut – bez přestávky**

**Organizace prostoru:** vyklizená třída, možnost pracovat v aule, koberec, židle okolo třídy

**Počet dětí :** 22 z 24

**Pomůcky:** klubičko provázku, obrázky do skupin, seznam přídavných jmen vlastností a pocitů lidí – také do skupin, pero, skladby z PC, papír s příběhem, papíry s popisem, kuželky

**Průběh lekce:**

### **1. Cínový panáček**

Technika: rozechřívací hra, hra důvěry

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti: děti si vytvoří dvojice. Jedno z dětí bude cínovým vojáčkem, druhé jeho velitelem. Nejprve učitel předvede dětem a poté si všichni zkusí, jak správně se hračka, cínový vojáček pohybuje. Toporné pohyby, strnulé, chodí pouze rovně, nezastaví ho nic. Otočit ho smí pouze velitel, který musí zajistit, aby vojáček do ničeho nenarazil. Velitelé pak natočí hračky klíčkem, vojáčci se dají do pohybu.

Následuje výměna pozic mezi vojáčkem a velitelem. **(cca 7 – 10 minut)**

### **2. Hledáme pocity**

Technika: vysuzování, přiřazování (metoda graficko-písemná)

Pomůcky: obrázky do skupin, seznam přídavných jmen vlastností a pocitů lidí – také do skupin, pero

Organizace prostoru: celá třída, kdekoliv

Popis činnosti: Děti rozdělíme pomocí barevných víček do skupin (5 – 6), cca po 4 dětech. Každá skupina dostane 10 obrázků a seznam přídavných jmen – vlastní a pocitů lidí. Úkolem je k obrázkům napsat – dosadit pravděpodobnou náladu, postoj, vlastnost vyfoceného člověka. V seznamu je minimálně dvojnásobný počet adjektiv, než je obrázků. Po cca 5 minutách spustíme tytéž obrázky na tabuli. Skupiny říkají jakou vlastnost, náladu, pocit podle nich vidí na vyfocených lidech, pokouší se zdůvodňovat.

Otázky:

Poznávalo se vám to lehce? Je tu někdo, komu se to zdálo těžké? Dokázali jste se domluvit ve skupinách? Který obrázek vám přišlo nejtěžší určovat, proč zrovna tento?

**(cca 17 minut)**

### **3. Pocitové štronzo**

Technika: štronzo - pantomimická činnost

Pomůcky: skladby z PC

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti: Děti chodí v rytmu hudby volně po místnosti. Učitel těsně před vypnutím hudby ji ztlumí a řekne pocit či vlastnost, kterou má jednotlivec štronzem vyjádřit. Šťastný, unavený, pracovitý, smutný, tichý, nafoukaný, veselý, uražený, rozzlobený, silný.

Které pocity, vlastnosti se vám nejlépe zkoušely?

**(cca 7 minut)**

### **4. Vyprávění příběhu – Nic není černobílé**

Technika: učitel v roli vypravěče

Pomůcky: papír s příběhem

Organizace prostoru: děti pohodlně, kdekoliv na koberci

Popis činnosti: děti poslouchají příběh.

Příběh:



Byla jedna úplně obyčejná třída, podobná té naší, s normálními dětmi a paní učitelkou na jednom malém městě. Do tohoto města se přistěhovala paní se svým synem. Budeme mu říkat třeba Pepík. Proč se přestěhovali, nikdo nevěděl, ale jisté je, že v pondělí se Pepík objevil v té obyčejné třídě. Děti ho chvilku okukovaly, a pak se s ním chtěly dát do řeči. Vypadal tak „zvláštně.“ Vlasy měl vystříhané skoro dohola, nahoře nabarvené modré pramínky. Na sobě kožené kalhoty, značkové tričko, prostě vypadal, jako když vystoupil z nějakého časopisu. Jenže Pepík s nimi mluvit nechtěl. Chvilí vůbec nikomu neodpovídal, a když měl všech dost, začal mluvit sprostě. Když do třídy vešla paní učitelka, otočil se, sedl si a nafoukaně koukal před sebe. O hodinách neodpověděl na jedinou otázku, dělal, že neslyší, když se ho někdo na něco zeptal. Při práci ve skupině řekl jen: „trhněte si nohou, tohle mi může být ukradený, dělat s vámi nebudu.“

(cca 3 minuty)

## 5. Naše pocity I.

Technika: Názorové spektrum

Pomůcky: papíry s popisem, provázek

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti:

Všechny děti stojí na jedné straně třídy, u oken. Učitelka natáhne z jedné strany na druhou provázek na pomyslnou přímku. Na jeden konec umístí papír s nápisem. „Je to protiva, hrubián, nevychovanec, neumí se slušně chovat. Nikdy nebudeme kamarádi.“

Do středu přímky papír s nápisem: „Nevím, co si o něm myslet, zkusím si s ním ještě promluvit.“

Na druhý konec provázku pak papír, kde je napsáno. „Vypadá skvěle, určitě budeme kamarádi.“

Učitelka dětem vysvětlí, že jejich úkolem je rozhodnout se, co si teď myslí o Pepíkovi, jak by se cítili, kdyby se objevil v jejich třídě a choval se stejně. Děti si mohou vybrat jakémukoliv část na přímce, čím blíže k prvnímu konci, tím více si myslíte, že nebudete

kamarádi, protože je Pepík protivný... Čím více k druhé straně myslíte si, že je skvělý a asi budete kamarádi. Uprostřed nejsme rozhodnutí, chceme mu dát šanci.

Děti se rozmístí po přímce. Učitelka si napíše počty dětí na každém místě, kde někdo stojí. Nehodnotíme, nerozebíráme s dětmi, proč to tak je, proč se tak cítí. **(7 minut)**

## **6. Vyprávění příběhu – Nic není černobílé**

Technika: učitel v roli vypravěče

Pomůcky: papír s příběhem

Organizace prostoru: děti pohodlně kdekoliv na koberci

Popis činnosti: děti poslouchají příběh.

Příběh:

Děti začaly být na Pepíka pěkně našťavané. „Nic jsme mu nedělaly a on se chová hnusně,“ myslely si. Na konci vyučování se sešly u šaten a začaly si o novém klukovi povídat. A nebylo to rozhodně nic pěkného. Jak je divný, protivný, nabarvený.... V tom do šatny vešel Pepík a uslyšel je. **(cca 2 minuty)**

## **7. Skupinová improvizace**

Technika: improvizace s kontaktem, část v rovině simulace, část v rovině alterace

Pomůcky: -

Organizace prostoru: třída nebo aula

Popis činnosti: Děti udělají skupiny po čtyřech. Každá skupina má připravit improvizaci toho, co se stalo v šatně. Jedno dítě bude Pepík, ostatní hrají spolužáky, kteří o něm mluví špatně. Najednou zjistí, že je Pepík poslouchá. Co se stane pak? Improvizace by neměla být delší než 2 minuty.

Reflexe: Po předvedení improvizací rozhovor s dětmi. Jak jste se cítily, když jste hrály Pepíka? Jaké to je, když na vás někdo mluví sprostě a přitom jste mu nic nedělaly? Jak vám bylo, když jste zjistily, že vás Pepík slyšel?

(cca 15 minut příprava, 15 minut improvizace, 5 minut rozhovor)

## 8. Dokončení příběhu – Nic není černobílé

Technika: učitel v roli vypravěče

Pomůcky: papír s příběhem

Organizace prostoru: děti pohodlně kdekoliv na koberci

Popis činnosti: děti poslouchají příběh.

Příběh:

Děti se zarazily. Pepík se otočil a utekl ze školy. Po zbytek týdne vůbec do školy nedorazil. V sobotu šly některé děti ze třídy spolu na hřiště u paneláků. V přízemí byla otevřená okna a z nich se ozýval hlasitý křik. Nějaká paní hrozně nahlas ječela. Děti zpozorněly. „Jsi úplně k ničemu. Tvůj táta mi tě nechal na krku a klidně si umřel. Ty se tu teď akorát válíš v posteli, místo abys doma pomáhal. A přestaň si vymýšlet. Beztak ti nic není. Já s teplotou chodím normálně do práce.“ Ozvala se rána. Všichni se po sobě zaraženě podívali. Po chvíli ze dveří vyběhl Pepík. Byl celý červený a ubrečený. Když viděl spolužáky, začal na ně křičet. „Vypadněte odtud, co tu šmírujete, tady není nic ke koukání.“ Mezi dětmi to zašumělo, už se otáčely, že půjdou pryč, když se najednou Kamilka sebrala a šla k Pepíkovi. „Nemusíš na nás křičet, my půjdeme, ale ty přeci nejsi špatný, a kdybys se mnou chtěl mluvit, tak klidně můžeš. Já se na tebe zlobit nebudu.“ Potom se otočila a odešla.

Ten den za ní Pepík nešel. Ale děti ve škole ho nechaly na pokoji a on se pomalu nejprve s Kamilkou, později s dalšími začal bavit. Kamilka zjistila, že jeho tatínek nedávno zemřel a ta paní je jeho nevlastní matka. Není na něj normálně zlá, to jenže oba dva jsou tak nešťastní.

Kamilka najednou poznala, že to, proč dokáže být někdo protivný a hrubý nemusí znamenat, že je špatný člověk. Prostě je jen velmi smutný, unavený nebo měl ošklivý den a neumí si o tom s někým promluvit.

(cca 3 minuty)

## 9. Naše pocity II.

Technika: Názorové spektrum

Pomůcky: papíry s popisem, provázek, kuželky

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti: ad. cvičení 5

Na konci tohoto cvičení porovnání s minulým názorovým spektrem. Učitel rozmístí kuželky do míst, kde přibližně předtím stály děti. Proč si myslíte, že nyní stojíte jinde? Podle čeho jsme předtím posuzovali Pepíka, podle čeho nyní? Snaha, aby děti pochopily, že je nutné nejprve člověka alespoň trochu poznat, než ho budu soudit.

**(cca 10 minut)**

Je potřeba, aby viděly, že když s někým budou mluvit laskavě, zmohou více, než když ho hned odsoudí. Laskavost by měla být pro každého důležitá. Proto si teď zkusíme říkat samé pěkné věci, abychom si vyzkoušeli, jak je to příjemné.

## 10. Pavučina

Technika: sociogram

Pomůcky: klubíčko provázku

Organizace prostoru: děti v kruhu na koberci

Popis činnosti:

Pavučina je sice sociogram vztahů ve třídě, ale zároveň pomáhá ke zdůraznění pozitivních vztahů mezi dětmi, učí je vyjadřovat své pocity a udržuje soudržnost skupiny. Děti sedí v kruhu na koberci. Klubko má učitelka, omotá si začátek okolo ruky a pošle klubíčko některému dítěti (nejlépe tomu, které nemá moc kamarádů nebo je problémové). Řekne větu. „Mám tě ráda (Dane), protože...jsi mi dnes pomohl odnést sešity na chodbu.“ Dan vezme klubíčko, natáhne provázek, omotá si ho lehce okolo ruky a pošle ho dalšímu. Opět řekne větu. „Mám tě rád....“ Takto pokračujeme až do posledního. Každý dostane klubíčko pouze jednou. Děti mají příležitost vymyslet, co

každý z nich udělal dobrého a pochopit, že nemáme rádi pouze své nejlepší přátele, ale rádi můžeme mít každého člena skupiny. Když dojdeme k poslednímu dítěti, lze pavučinu zpětně rozplétat tak, že děti, které byly poslední, pošlou klubičko tomu, kdo jim ho poslal předtím, a buď zopakují větu, kterou mu řekl předtím nebo vymyslí něco nového, laskavého.

(cca 15 minut)

## **11. Závěrečná reflexe. Co jsme se dnes naučili?**

### **Zhodnocení projektového dne:**

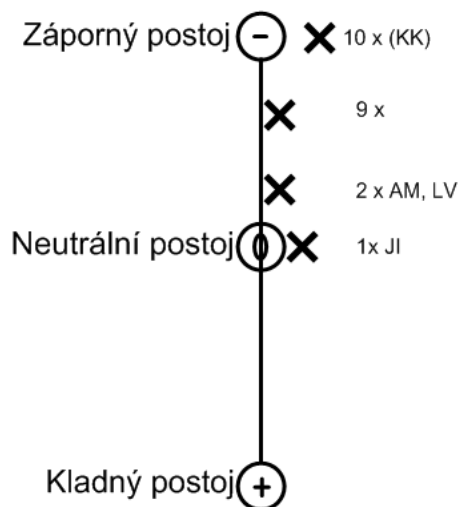
**Ad. 1** - Děti hra velice bavila, dodržovaly pravidla. Dokonce i TK pracoval velmi dobře. V tomto období se mi zdálo, že si děti začínaly mezi sebou daleko více věřit.

**Ad. 2** - Pro příště bude nutné přidat cca 3 minuty. Většina obrázků byla ve skupinách zařazena správně – některé děti dokázaly i vysvětlit, jakým způsobem vyhledávaly a usuzovaly na daný pocit, i když toto je pro ně hodně těžké. „Podle obličeje, podle toho jestli se směje, co zrovna dělá, jak vyhrožuje rukou,“ to byly nejčastější odpovědi. Také zjistily, že lze k jednomu obrázku přiřadit více pocitů. Ve skupinách ne vždy souhlasili všichni s jedním názorem, ale děti se již naučily, že větší počet hlasů rozhoduje. Nejhůře se jim určovaly neutrální obrázky, u těch se potom rozhodovaly zcela instinktivně a zde byly i nějaké chyby. Hůře se rozpoznávalo DA, ale i děti s ADHD, KP a HF říkaly, že to pro ně bylo těžké.

**Ad. 3** – Pocitové štronzo děti bavilo a šlo jim dobře. Lépe se jim pracovalo s jasně vyhraněnými pocity, které jsou jasně viditelné na každém člověku i navenek.

**Ad. 5** - Děti v tomto věku mají často velmi vyhraněné názory, které ale dokážou rychle měnit. Jejich vidění světa je opravdu černobílé a je potřeba trpělivě vysvětlovat, ukazovat, aby dokázaly pochopit, vžít se a nakonec přijmout fakt, že svět není dobrý nebo zlý, ale že každý z nás si v sobě nese něco dobrého i špatného, a že záleží na každém z nás, jak se v situacích zachováme. Vždyť i většina dospělých by v případě nového spolupracovníka se špatným chováním neváhala by ho odsoudit nebo se od něj alespoň stáhla. Proto mne velice překvapili JI, AM i LV, kteří ho hned neztratili.

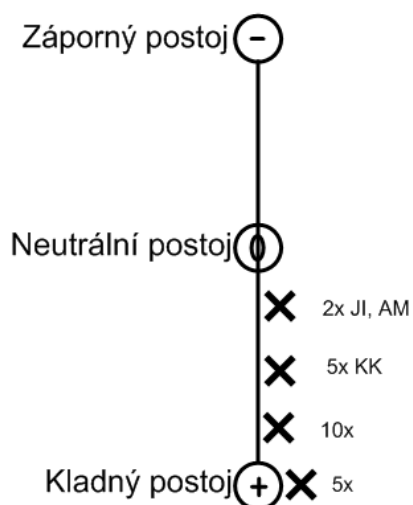
Přikládám nákres rozestavení prvního názorového spektra.



**Ad. 7** – Skupiny v této improvizaci pracovaly velmi dobře. Jako „Pepíky“ jsem vybrala ty děti, které mají největší vliv na ostatní nebo ty, které jim nejvíce znepříjemňují život, (MA, KM, DA, ŠP, ZS). Přípravu jsem tentokrát prodloužila, takže vyšla zcela přesně. Z dětských řešení: 1x Pepík utekl, 1x dětem vynadal a nafoukaně odešel, 2 x došlo ke rvačce. Při rozhovoru a reflexi se všichni „Pepíci“ vyjádřili v tom smyslu, že to pro ně bylo hrozně nepříjemné, MA řekl, že kdyby to bylo doopravdy, tak by do té školy už nikdy v životě nešel. Ostatní, hrající spolužáky, mluvili o zážitku různě. Ve skupině, ve které Pepík utekl, byli evidentně rozhození, cítili se špatně. Tam, kde se poprali, byla rvačka určitou katarzí, poté, co jim bylo trapně, že je vyslechl. Ostatní říkali slova jako: cítil jsem se hloupě, styděl jsem se, pomlouvat se nemá.

**Ad. 9** – Ve druhém názorovém spektru se situace hodně změnila. Zajímavý je postoj JI a AM, jejichž postavení se zdaleka nezměnilo tak radikálně jako u ostatních. Obě jsou opatrnější ve svých posouzeních ostatních lidí a vytrvalejší v názorech. Zajímal mne i postoj KK, která se podobných dětí děsí a v minulém názorovém spektru stála až úplně v mínusu. Nyní se posunula hodně dopředu, ale ještě ne úplně.

Nákres druhého názorového spektra



Při následném rozhovoru a reflexi jsme si vyjasňovali, proč nastala tak velká změna. Děti to dokázaly odvodit samostatně. Říkaly, že se rozhodly jinak, protože o Pepíkovi nic nevěděly, některým protože jim ho bylo líto. Vysvětlili jsme si, že Pepíkovo chování samozřejmě nebylo v pořádku, ale na to, abychom ho odsoudili, musíme o každém člověku vědět více. Potom jsem se dětí ptala, jak bychom něco podobného mohli řešit u nás ve třídě. V podstatě se naprosto shodly, že bychom mu osvětlili „Přístav“ a tam by si mohl sednout, nikdo by ho nerušil, nikdo by se na nic neptal a měl by čas si na nás zvyknout.

**Ad. 10** – Pavučinu jsem v této chvíli nebrala pouze jako sociogram, ale především snahu o rozvíjení jazykových dovedností a možnost říci druhému něco hezkého. Jako první jsem posílala klubičko já pro TK. Dětem šlo vyjadřování pocitů daleko lépe a hlavně jim již nevadí to, že cítí něco příznivého, a že po nich chci, aby to řekly nahlas. Nicméně jsem zaznamenala například to, že DA poslouchají děti asi doopravdy především proto, že je chytrý, ale jinak si udržují odstup. Nevím, jestli to také není reakce na šikanu vůči HF. Mile mne opět překvapila KK, kterou děti zcela přestaly opomíjet, a která s nimi již normálně mluví. Sice potichu, ale mluví.

**Ad. 11** – Při reflexi dokázali všichni popsat tyto věci: „Každému je potřeba dát druhou šanci, nemusím být na první pohled příjemný, ale když mě poznáš, může se to změnit, je lepší být hodný k druhým a nepomlouvat.“

Projektový den proběhl bez větších výkyvů. Největší problém pro děti představovalo určování pocitů podle obrázku, budeme se k podobným hrám určitě vracet, protože skupiny se sice shodly, ale já se pokusím vytvořit hru spíše pro jednotlivce. Nový žák mimo TK, který přišel v lednu, zatím nenastoupil, takže prubířským kamenem jsme zatím neprošli. Největším překvapením pro mne byly velké změny v názorovém spektru a samozřejmě velké zlepšení KK. Její chování v kolektivu ještě není dokonalé, ještě se občas stáhne, ale v tento den jsem ji poprvé slyšela nahlas se smát, když jsme hráli cínového panáčka. TK dostává silnější medikaci a musím říci, že pravděpodobně zabrala. Je vstřícnější, soustředěnější, pomalu začíná nacházet cestu k dětem. Velmi si přeje stát se kamarádem MA.



## Červen – Přátelství a láska

*„Starost o druhé, které přesahuje hranice oddanosti a úcty. Láska k přátelům, sousedům, dokonce i k protivníkům. A na předním místě – rodinná láska jako dlouhodobý závazek.“<sup>71</sup>*

Přemýšlela jsem, jaké na červen zvolím téma. Ve třídě nenastala žádná krizová situace, kterou bychom potřebovali nutně vyřešit, proto jsem nakonec sáhla po tématu, které se vlastně prolíná celým posledním půlrokem mé práce s dětmi. O čem vlastně je přátelství, o čem je láska? Ráda bych s dětmi prožila projektový den, při kterém by pochopily, že láska není o tom, kolik dárků dostaneme, že důležité je i nastavení nějakých hranic a zároveň o tom, jak důležité jsou pro člověka doteky. Naučily jsme se, že pochvala, důvěra v druhého a vyjádření pocitů jsou důležité věci v každém životě, ale doteky jsou pro nás neméně důležitou součástí toho, abychom byli spokojení a šťastní.

### Cíle:

#### Dramatická rovina:

- Respektování a dodržování pravidel hry
- Rozvíjení pantomimického vyjádření situace ve skupině
- Rozvíjení krátkých rolových her
- Rozvíjení fantazie a představivosti

#### Osobnostně-sociální rovina:

- Rozvíjení kooperace skupin, prohloubení komunikace ve skupinách
- Prohloubení kritického myšlení
- Pochopení pravidel jako pomocníka a ne zátěže
- Zvýšení důvěry mezi jednotlivci i v celém kolektivu

---

<sup>71</sup> EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s.110. ISBN 978-80-262-0399-5

**Časová dotace:** cca 139 minut + 20 minut přestávka – 159 minut

**Organizace prostoru:** vyklizená třída, možnost pracovat v aule, koberec, židle okolo třídy

**Počet dětí:** 20 z 24

**Pomůcky:** PC + skladba od Debussyho, kniha Jak naučit děti hodnotám, fixy, velké archy, nůžky, lepidlo na papír, židle, mastný krém

### **Průběh lekce:**

Tentokrát se pokusíme zjistit, co nám je nebo není nepříjemné a zároveň prověříme i to, jak moc si důvěřujete.

#### **1. Hadrová panenka<sup>72</sup>**

Technika: hra pro uvolnění dětí

Pomůcky: --

Organizace prostoru: děti volně v prostoru třídy

Popis činnosti: Nejprve děti shromáždíme do kruhu na koberci. „Ví někdo z vás, co znamená slovo něžnost? Jak toto slovo můžeme ukázat ostatním?“ Učitelka si vezme do středu kruhu jedno dítě a to si lehne, musí se zcela uvolnit. Učitelka bere postupně jeho ruku, která je úplně uvolněná, hladí ji a pohupuje, pak pomalu, opatrně položí. Stejně i s druhou rukou, nohama, hlavou. Důležitý je důraz na opatrnost, jemnost a něhu. Můžeme se pokusit i dítě zvednout, ale jen opatrně, protože by nám mohlo upadnout. Potom děti trojice, čtveřice. Jedno z dětí představuje hadrovou panenku, o kterou ostatní pečují. Děti se postupně vystřídají. (cca 10 – 12 minut)

#### **2. Doteky<sup>73</sup> - upraveno**

Technika: hra pro soudržnost skupiny a uvolnění

Pomůcky: --

---

<sup>72</sup> VOPEL, W. K. Skupinové hry pro život 1. Praha: Portál 2007, s. 104. ISBN 978-80-7367-286-7

<sup>73</sup> VOPEL, W. K. Skupinové hry pro život 1. Praha: Portál 2007, s. 97. ISBN 978-80-7367-286-7

Organizace prostoru: děti v kruhu na koberci

Popis činnosti: děti vytvoří kruh na koberci, stojí bokem do kruhu, takže každé má před sebou záda toho dalšího dítěte, tak daleko od sebe, aby na dítě pohodlně dosáhlo na záda dítěte před sebou. Lze zaměnit, za sezení bokem v tureckém sedu. Mezi nimi je i učitelka. Jako první začne lehce masírovat záda dítěte před sebou, předvede dětem, jakým způsobem mají masírovat, jemně, tak aby to nebolelo, ale aby to bylo každému příjemné. Pak vystoupí z kruhu a pustí tichou uklidňující hudbu (v tomto případě Debussyho – Claire de lune), při jejím spuštění začínají děti jemně masírovat záda dítěte před sebou. Učitelka nechá hudbu spuštěnou přibližně minutu a půl a pak pomalu ztišuje.

Bylo vám to příjemné? Je tu někdo, komu se to nelíbilo? Báł se někdo z vás, že mu spolužák ublíží? Která hra byla lepší, první nebo druhá? Ve které jste musely kamarádům více věřit, proč?

(cca 5 minut)

### **3. Dvě různé rodiny – námět z knihy Jak naučit děti hodnotám<sup>74</sup>**

Techniky: učitel v roli vypravěče, diskuse, fotografie

Pomůcky: kniha Jak naučit děti hodnotám, tabule na které jsou dva domy vedle sebe

Organizace prostoru: děti na koberci v pohodlné poloze

Popis činnosti: Četba (str. 152 až k otázce – předposlední věta) a ukázání domů dvou rodin na tabuli. Novákovi, dvě děti, žádná pravidla, nemusí si uklízet, mohou se dívat na televizi nebo hrát hry na počítači kdy chtějí. Dvořákovi, dvě děti. Dodržují pravidla. Musí si pravidelně uklízet, dělat úkoly, na televizi a na počítač smí pouze na omezenou dobu, večer musí včas do postele. Pokud neposlechnou, čeká je trest.

Diskuse. Kde by se vám více líbilo a proč?

Fotografie: Rozdělit děti do skupin po čtyřech. Každá skupina si vybere rodinu, která se jí více zamlouvá a vytvoří její fotografii. Ostatní budeme odhadovat, o kterou rodinu jde a co zrovna dělají.

(cca 15 minut)

---

<sup>74</sup> EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál 2013, s.152 - 153. ISBN 978-80-262-0399-5

Dovyprávění příběhu, rozšíření o to, jak paní Dvořáková čte večer před spaním dětem pohádky a pan Dvořák s nimi chodí každou sobotu a neděli na různé sportovní akce.

Řízená diskuse: V které rodině by se vám líbilo více teď? Jsou pravidla k něčemu dobrá? Když je dodržujeme, jsme více spokojení nebo nespokojení, proč? Mají dodržovat pravidla i dospělí. Jaká pravidla dodržujete vy doma? Jaká pravidla, která dodržujeme ve třídě? Kdybychom je neměli, bylo by to lepší nebo horší, v čem?

**(cca 5 – 7 minut)**

#### **4. Náš skvělý domov I.**

Technika: kresba – společná práce, skládání (graficko-písemná metoda)

Pomůcky: velké papíry s předkreslenými domy, fixy, lepidlo, nůžky

Organizace prostoru: celá třída

Popis činnosti:

- a) Každá skupina musí vytvořit takový domov, kde by se všem ze skupiny líbilo, musí se umět domluvit. Na papíře jsou předkresleny obvodové zdi domu, pro všechny skupiny stejné.
- b) Výstava všech prací, v každé práci hledáme ten nejhezčí pokoj, od dětí, které ho vyrobily, zjišťujeme, co k čemu slouží.
- c) Nový velký arch s předkresleným domem. Teď si z každého domu společně vybereme jeden pokoj, vystříhneme a nalepíme ho na náš společný dům, tak abychom zde měli vše, co potřebujeme a co se nám líbí.

- d) Vystavení domu na nástěnce.

**(cca 40 – 45 minut)**

#### **5. Přestávka, svačina**

**(cca 20 minut)**

#### **6. Náš domov II.**

Technika: hra v roli (improvizace s kontaktem) – rovina alterace

Pomůcky: --

Organizace prostoru: děti v prostoru celé třídy a v aule na nácvik, pak ve třídě, improvizované podium

Popis činnosti: Skupiny po 4 dětech si vylosují typ místnosti. Koupelnu, kuchyň, dětský pokoj, obývací pokoj nebo ložnici rodičů. Nesmí ostatním říci, co si vylosovaly. Jejich úkolem je v dané místnosti sehrát krátkou improvizaci o rodině Dvořákových. (Improvizace nejdéle minutu a půl). Jak to u nich vypadá, jak se k sobě chovají a zároveň musíme poznat, v jaké místnosti se nachází a co v ní dělají. Dětem můžeme připomenout četbou, jaká rodina byla, jak se jmenovaly děti apod. Předvedení celé skupině. Myslíte si, že to takto mohlo u Dvořákových vypadat? Co si myslíte, že mohlo být jinak? V jaké místnosti se nacházíme?

**(cca 20 minut nácvik, 15 minut předvedení, 5 minut diskuse)**

## **7. Masáž rukou<sup>75</sup>**

Technika: uvolňovací hra, hry s doteky

Pomůcky: krém na ruce

Organizace prostoru: děti na koberci v pohodlné poloze

Popis činnosti: děti udělají dvojice, pokud někdo dvojici nemá, nahradí ji učitelka. Jeden z dvojice si vezme malý kousek krému a začne kamarádovi masírovat jeho ruce. Po cca dvou minutách si role vymění.

**(cca 5 minu)**

## **8. Chci pochválit tuto třídu, to nejlepší na této třídě**

Technika: Výpověď

Pomůcky: židle

Organizace prostoru: děti v půlkruhu, v čele je židle

Popis činnosti: Děti sedí v půlkruhu na koberci, vpředu je daná židlička. Děti si postupně sedají na židličku a jejich úkolem je třeba jednou větou pochválit cokoliv

---

<sup>75</sup> FONTAINE, M. *Newsweek*. In CANFIELD, J. WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál 1995, s. 190. ISBN 80-7178-028-6

v naší třídě nebo popsat, co je na naší třídě nejlepší, proč sem chodí rády. Nejprve děti, které se přihlásí první, teprve potom se ptáme těch, které se nepřihlásily, jestli chtějí říci něco hezkého ostatním. Snahou je, aby se neopakovaly. Poslední mluví učitelka.

(cca 10 minut)

### **Zhodnocení projektového dne:**

**Ad. 1+2** – Slovo něžnost, něha děti znaly. Ne ale všechny. LV to dokázal všem moc hezky popsat. „Něha znamená, když máš někoho rád a jsi na něj moc hodný, úplně opatrně ho hladíš, jako malé miminko,“ (mají v rodině malinké dítě). Obě hry se většině dětí líbily. DA nemá příliš v lásce doteky, ale sám se uměl dotýkat jiných. Při reflexi po „Dotecích,“ děti správně odhadly, že první hra byla těžší, že si musely daleko více věřit. DA řekl, že se mu moc nelíbila masáž, že nemá rád, když mu někdo sahá na záda. Celkově to ale pro děti byl velmi příjemný zážitek.

**Ad. 3** – Při diskuzi většina říkala, že u Novákových musí být větší legrace, když si mohou dělat, co chtějí. Proti byli pouze LV, KZ, DE a AM, ti říkali buď, že nevědí, nebo že u Dvořákových bude větší klid, že to podobně mají doma. Při fotografiích jsem děti nechala, aby se samostatně rozdělily do skupin po čtyřech. Skupiny vytvořily bez jakýchkoliv problémů. Čtyři skupiny si vybraly foto Novákových, pouze jedna, kde byl LV a KZ Dvořákoví. Fotografie prvních skupin ukazovala různé řádění dětí, rodiče se buď dívali na televizi, nebo řádili s dětmi. Skupina s Dvořákovými ukazovala děti, které si hrají a rodiče si hráli s nimi.

Po přečtení další části jsme si v diskusi řekli, kdo by chtěl být nyní v jedné, či druhé rodině a proč. Děti usoudily, že u Dvořákových je také legrace, jen jsou na děti přísnější, ale zase si s nimi hrají, chodí na výlety. LL to komentoval slovy: „Někdo se tam o děti stará.“ Zopakovali jsme si také pravidla třídy a děti mi odpovídaly na otázku, proč jsou pro nás důležitá. „Víme, co smíme. Lépe se k sobě chováme. Máme víc kamarádů...“ Pravidla by podle dětí měl dodržovat každý. Děti i dospělý.

**Ad. 4** – Největší potíž byla, dohodnout se v rámci celé třídy, které pokoje dáme do společného domu, zde jsem musela zasahovat a nechala jsem o jednotlivých místnostech hlasovat. Nakonec byli všichni spokojení.

**Ad. 6** – Dětem jsem nejprve znovu přečetla pasáže o rodině Dvořákových. Improvizace byly velmi dobré. V kuchyni maminka vařila a děti si hrály s tátou „člověče“ u stolu, v ložnici děti ležely spolu s rodiči a ty jim vyprávěly, co budou dělat v sobotu a v neděli. V koupelně maminka česala holčičku a táta koupal syna. V dětském pokoji si všichni společně stavěli z lega nějakou dráhu a v obývacím pokoji se s rodiči nedívali na televizi, ale hráli karty. Místnosti byly ve všech improvizacích jednoznačně rozpoznatelné.

**Ad. 7** – Masáž rukou děti zaujala. Dokonce natolik, že vůbec nechtěly přestat. Byly k sobě velmi něžné a jemné. Použila jsem Niveu krém, protože by měl být neutrální.

**Ad. 8** – V této činnosti se nerozvíjí pouze řečové dovednosti, ale i schopnost přemýšlet a zároveň ukazuje, co se nám ve třídě daří, je postavená na pozitivních emocích. Jako první jsem nechala mluvit KK a DE, které díky své dysfázii hůře hledají slova a kdyby někdo řekl to, co chtěly ony, těžko by se jim hledalo něco náhradního. KK řekla, po mém upozornění i nahlas, že je ve třídě ráda, protože tu má kamarádky. DE zase, že se ve třídě hodně smějeme. Dětem se líbilo také to, že už se skoro neperou, že je ve třídě klid, že je tu zábava a líbí se jim i projektové dny, protože si mohou hrát. Nejdéle něco vymyslet trvalo MP, ale nakonec řekl, že máme pěkné květiny.

Reakce dětí na tento projekt mě potěšila. Především to, jak hezky se k sobě umí chovat, jak něžné umí být. Ve skupinách spolupracovaly skvěle a opravdu z nich mám velkou radost.

## **10. Vyhodnocení projektu, vyhodnocení výzkumných otázek**

### **10. 1 Vyhodnocení projektu**

Projekt, který jsem pro děti připravila, trval pět měsíců a přesto, že to byly jedny z nejtěžších měsíců, které jsem pracovně zažila, zároveň musím říci, že mne tyto měsíce velmi naplňovaly. Setkala jsem se s kolektivem dětí, který doopravdy kolektivem nebyl, a zároveň se ještě neměly příliš v lásce. Mým cílem bylo především vytvořit takový kolektiv, ve kterém se nám bude dobře žít a dýchat a který spolu umí spolupracovat. Děti se doopravdy během měsíců viditelně zlepšovaly, velmi dobře si vedou především při spolupráci, což se zpětně odráží i v běžné výuce. Začaly si

důvěřovat, i když k TK a LL mají někteří stále výhrady. U nich považuji za velké vítězství to, že se ve většině případů dokážou buď ovládnout, nebo si zasednou do Přístavu a chvíli o všem rozmýšlí. Díky Dohodám o poctivosti, Přístavu, Téčku a hrám Vypustíme páru a Pavučině máme nastavené možnosti, jak jednat v případě, že se nám něco nezdá nebo nelíbí, takže spousta problémových situací se vyřeší dříve, než mohou propuknout i s následky. Pavučina a další hry zase dětem umožnily vyjadřovat se v kladném smyslu, podpořit tím příjemnou atmosféru třídy a pozvednout sebevědomí jednotlivců. Lhaní jsme nevymýtili zcela, ale z větší části ano, děti si dávají pozor na to, co říkají a pokud již zalžou, tedy ve třídě, dětem nebo mně, pak jsou i ochotné se přiznat. Podle mého názoru je to věcí důvěry, zjistily, že lhaní není tolerováno, ale zároveň vědí, že pokud jsou ochotny se přiznat, pak jim za lhaní nehrozí postih. Co se nám v projektu jednoznačně povedlo, je zapojení KK do kolektivu. V tom mi opravdu hodně pomohla AM, která si ji vzala pod svá křídla, a protože je oblíbená všemi dětmi, postupně KK začaly děti vnímat pozitivněji, ta začala mluvit, nejprve velmi potichu, (k takové řeči se stále vrací, pokud je po nemoci, nebo když se stydí). Dnes, pokud to není před celou třídou, se se všemi baví úplně normálně, jako každé jiné dítě. Poslední, co bylo v hlavním cíli projektu je omezení agresivity dětí, hrubosti ať již slovní či fyzické. Jednoznačně mohu říci, že se nám to podařilo, dnes se nemusím bát třídu opustit, vím, že když se vrátím, nebude nikdo plakat, že ho jiný urazil nebo napadl. Byla doba, kdy do této třídy nechtěli učitelé chodit suplovat, protože jak tvrdili, „tady se to nedá,“ dnes je situace zcela jiná. Když jsem naposledy byla na vysoké, celý den za mne suplovala starší kolegyně. Druhý den mi řekla: „Teď jsou úplně někde jinde, skvěle se s nimi pracuje.“ A to je pro mne povzbuzení a velké ocenění.

V závěru vyhodnocení projektu bych chtěla nabídnout jeden příběh, který se stal předposlední školní den. Vzala jsem děti za odměnu, za celoroční práci, do Mirákula. Byli s námi i někteří rodiče. Nevím, kdo z vás zde někdy byl, ale já se dlouho rozmýšlela, jestli sem s touto třídou mohu jet. Jsou zde poměrně velké plochy, kde na děti není vidět, kam se mohou zatoulat. Na druhou stranu je radost vidět, jak cvičí, hrají si a jsou šťastné při lezení, honění, zkoumání, krmení zvířat prostě při činnosti, na kterou v běžném školním režimu není právě dost prostoru. V podstatě jsem si celou



dobu říkala, že je to především o mé důvěře k nim, že musím věřit, že se zachovají správně a že si budou vzájemně pomáhat. Rozdělila jsem je na pět skupin, každou s jedním vedoucím, který měl za úkol na ostatní dohlížet v místech, kam není vidět, kde bych nemohla zasáhnout já nebo jeden z rodičů. Dohodli jsme si časy, kdy se nám každá skupina přišla ukázat. Celý den fungovaly děti skvěle. Před odjezdem jsme ještě byli naposledy v podzemním bludišti a již jsme potřebovali odejít k autobusu. Všechny děti až na jedno byly v pořádku u mne. Děti musely vidět, jak jsem z toho, že ŠP není k nalezení, nervózní. (Z bludiště je několik samostatných východů, které jsou daleko od sebe, a není vidět z jednoho na druhý). Ale děti v té chvíli převzaly iniciativu, do které jsem vůbec nezasáhla. Každá skupina se postavila k jednomu východu a její vedoucí se dohodli, že půjdou svým vchodem do středu, tam se setkají a zase půjdou zpět. Celou dobu na ŠP volaly. Když ji LV našel, přivedl ji ven. Všechny děti měly ohromnou radost. A ŠP se omlouvala, že zapomněla na čas. Přítomní rodiče se na své ratolesti dívali, jako by spadli z jiné planety. V podstatě mi tak děti dokázaly, že se o sebe umí postarat, že si pomohou, když je to potřeba, že jsou skupinou, kolektivem v jaký jsem doufala, že se podaří nám vytvořit.

Samozřejmě nejsou všechny dny zalité sluncem, ale to není ve školství nikdy a nikde. Jako všude, kde se pracuje s lidmi, vyvstávají a zase mizí problémy. Podstatné je včas je řešit a pěstovat důvěru v sebe i v ostatní. Ale podobné chvíle jsou darem pro každého pedagoga, jsou důvodem, proč mám svou práci ráda a proč jsem i po všech těch letech šťastná v přítomnosti dětí.

## 10.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

- **Otázka číslo 1.** Je využití metod a technik dramatické výchovy vhodné pro změny v klimatu třídy a jakým způsobem napomáhají v tvorbě lepšího kolektivu?

Na tuto otázku lze po provedení projektu odpovědět několika způsoby. Tím nejjednodušším by bylo prosté ano, ale to není dostatečné. Z projektu jsem zjistila, že dramatická výchova výrazně napomáhá ke změnám v kolektivu, pomáhá měnit současný stav a s dobrým projektem vede děti k lepšímu chápání okolností, situací i vztahů. Děti se díky DV učí vcítění do druhých a především

získávají určitý náhled do situace ostatních a zároveň si vyzkouší, jaké to je být v kůži druhých. Je to neocenitelné, protože tímto způsobem vlastně zjišťují, že problémy, které mají oni, mohou mít i jiní, a že každý může zápasit s něčím, co mu přijde nepřekonatelné a s čím si v danou chvíli neví rady. Děti se naučily spolupracovat a řešit věci daleko více v klidu, což jim pomáhá nejenom ve vztazích mezi jednotlivci, v kolektivu, ale i v učení a do budoucna i v životě. Je to určitý vklad, který dostaly a mohou na něm v dalším životě stavět.

- **Otázka číslo 2. Které metody a techniky DV lze včlenit do projektu zaměřeného na změny v třídním kolektivu?**

Na tuto otázku je z mého pohledu odpověď jednoduchá. Do projektu se zaměřením na dramatickou výchovu lze včlenit v podstatě jakoukoliv metodu či techniku, kterou nám DV nabízí. Podstatné je, aby byla vhodná pro danou věkovou kategorii, což je velice důležité, například „Ulička“ je pro děti bez zkušeností ve druhé třídě velice náročná a nemusí dopadnout dobře, zrovna tak „Soud“ je těžký a rozhodně bych si příště rozmyslela, jestli ho dělat s dětmi bez předchozí průpravy, ale jinak záleží pouze na tom, jakým způsobem pedagog hodinu vystaví a to, jestli mu určitá technika, či metoda zapadá do celého projektu. Metod a technik je tolik, že není problém je dostatečně střídat, aby nevznikl pocit, že stále opakujeme to samé a zároveň se děti nikdy nenudí.

Pokud bych ale měla odpovědi více rozebrat, pak je podstatné říci, že důležitým prvkem pro změny klimatu ve třídním kolektivu je pochopení dětí sebe sama, potom přijetí toho, že jejich spolužáci mají stejné nebo naopak zcela jiné problémy a naučit je, jak tyto odlišnosti zpracovat a přijmout. Neméně důležitou součástí změny je naučit děti spolupracovat, protože tím se vlastně učí, jakým způsobem ostatní uvažují, že ne vždy existuje pouze jeden náhled na problém, a také to, jakým způsobem lze názorové rozdíly řešit. Ke spolupráci přispívá velická škála her, ze systému podpůrných her a cvičení, které děti přimějí pracovat v menší či větší skupině a napomáhají tak především k osobnostnímu rozvoji dětí. K tomu, abychom přiměli děti pochopit, a poté i přijmout náhled

ostatních, jejich pocity a názory, zase nejlépe poslouží improvizace s dramatickým dějem, která je dovede k hledání řešení předloženého problému, najdeme zde napětí, konflikt a rozpor. Zde se setkají nejen s rozdílnými pohledy na jednu věc, ale mohou si také vyzkoušet a projít různé možnosti řešení. Dostávají se v bezpečném prostředí do míst, kam by se jinak nedostaly a společně nebo samostatně hledají východiska. Seznámí se s důsledky, které mohou nastat. Tím se určitým způsobem „přenastavuje“ nejen chování dětí, ale i celý etický postoj k chování svému i ostatních, děti si vytváří nový žebříček hodnot. Jako velice účinná se ukázala strukturovaná hra, která děti vtáhne do děje a zároveň obsahuje nutnost rozhodování za sebe nebo jiné osoby.

## **Závěr**

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda je možné za pomoci dramatické výchovy změnit nespolupracující seskupení dětí jedné třídy na fungující kolektiv s dobrým klimatem a jaké metody a techniky jsou pro tyto změny nejvhodnější ve druhé třídě základní školy.

V teoretické části mé práce jsem se zabývala několika důležitými pojmy. Klimatem třídy, dramatickou výchovou, projektem a samozřejmě také osobností dítěte mladšího školního věku. Nastudovaná literatura mi pomohla při vypracování praktické části, pro kterou jsem vytvořila střednědobý projekt na základě knihy „Jak naučit děti hodnotám,“ se zaměřením na zlepšení vztahů ve třídě, přijetí dětí s problémy a na stmelení kolektivu. Při vytváření tohoto projektu bylo mým hlavním cílem vytvoření příznivého klimatu třídy, ve kterém se dá dobře pracovat a ve kterém se každý jednatel bude cítit dobře.

Z výsledků projektu mohu vyvodit několik, pro mne důležitých závěrů. Dramatická výchova, pokud je používána pravidelně, je velmi vhodným prostředkem pro změnu klimatu ve třídě. Díky ní lze podchycovat problémy a pro již nastalé nesnáze hledat východiska. Není to ale záležitost jednorázová, je nutno počítat s delší prací s jednou skupinou. Je podstatné kolektiv dobře znát a vědět, kde má každé dítě své silné i slabé místo a u projektu pečlivě zvážit priority, z nichž potom vychází cíle. Pro změnu klimatu třídy je nejvhodnější hra v roli, a to především v rovině simulace. Při mé práci

se velice osvědčila i strukturovaná hra, která má větší dopad na celý kolektiv i jednotlivce. Na podporu osobnostního rozvoje dětí, spolupráce, vcítění je pak dobré používat větší množství podpůrných her a cvičení, ale lze využít jakýchkoliv metod verbálně-zvukových, pantomimicko-pohybových, graficko-písemných i materiálůvě- věcných pro podporu tématu, na kterém pracujeme.

Na závěr bych ráda dodala, že používání dramatické výchovy by mohlo napomoci odstranění mnoha problémů v kolektivech. Samozřejmě si nemyslím, že by bylo jedinou možnou cestou a ani není samospasitelné, ale je dalším krokem a způsobem, jak pomoci dětem i učitelům.

### **Seznam literatury:**

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. SVIS MŠMT, 2004
- BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2012 (strana 39 – 43). ISBN 978-80-247-3853-6
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*. Praha: NIPOS, 2012. ISBN 978-80-7068-015-5
- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9
- CANFIELD, Jack; WELLS, Harold Clive. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-028-6
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro I. stupeň ZŠ*. Praha: FORTUNA, 2006. ISBN 80-7168-958-0
- EYROVI, Linda a Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-7367-275-1
- FONTAINE, M. *Newsweek*. In CANFIELD, J. WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1995.(s. 190). ISBN 80-7178-028-6
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.(str. 117 -141). ISBN 978-80-347-1284-0
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4

- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU 2012, ISBN 978-80-7331-214-5
- MARUŠÁK, Radek., KRÁLOVÁ, Olga., RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: Nakladatelství AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-398-8
- McCASLIN, N. *Creative Drama in the Classroom*. In MACHKOVÁ, E. (Ed.) *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU 2007, s.105. ISBN 978-80-7331-089-9
- McCASLIN, N. *Nellie McCaslinová o improvizaci*. Tvořivá dramatika. 2007, č. 50. s. 15 - 20. ISSN 1211-8001
- MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: NIPOS ARTAMA, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8
- PROVAZNÍK, J. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In KOŽÁTKOVÁ, S. (Ed) *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum 1998, (s. 41 – 43). ISBN 80-7184-756-9
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013[citováno 20. srpna 2015]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5
- VALENTA, J. a kol. *Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. (str. 236 – 319). ISBN 978-80-246-0956-0
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 3*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6

## **SEZNAM PŘÍLOH:**

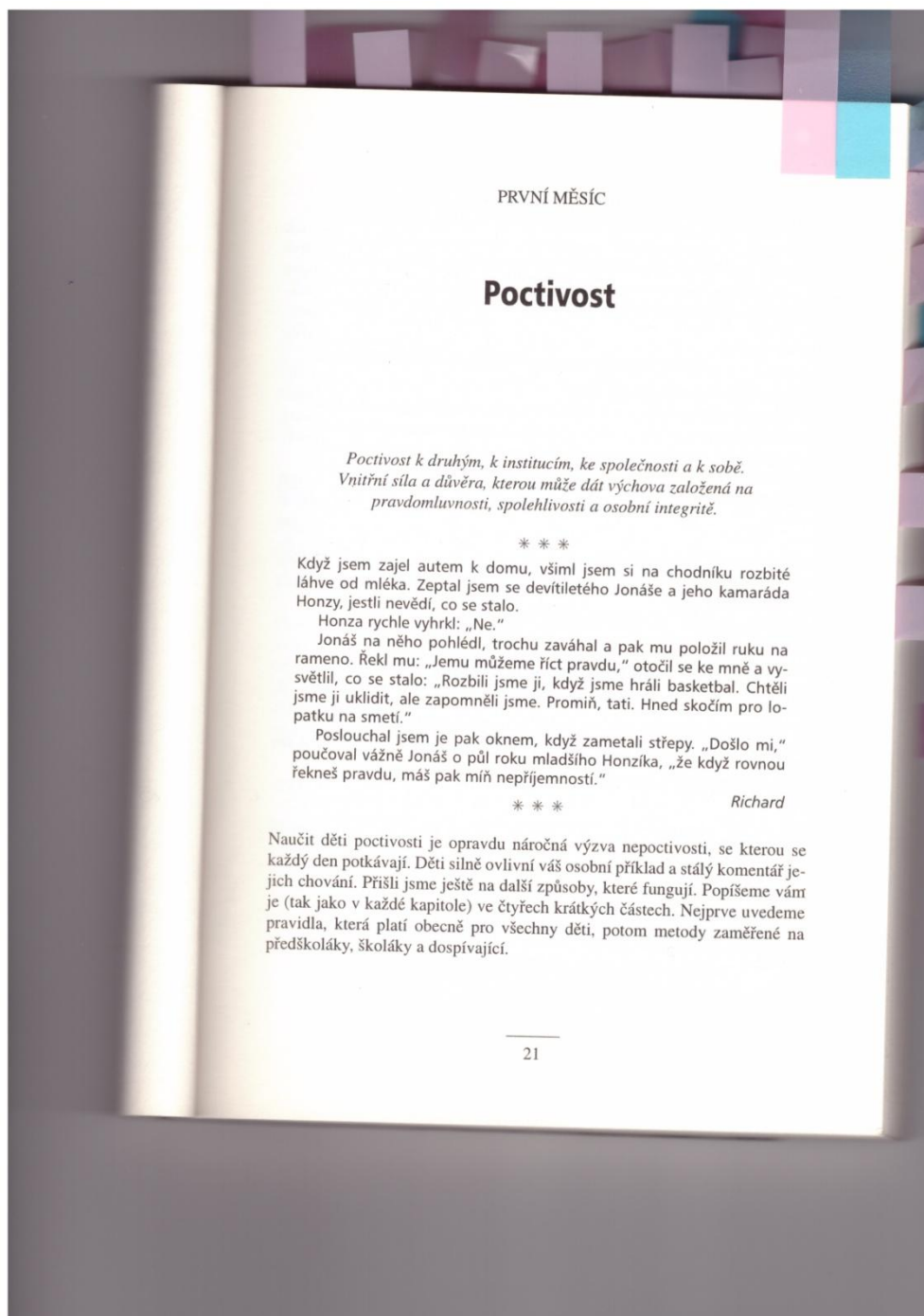
- 1. Přílohy k projektu „Poctivostí k důvěře“**
- 2. Přílohy k projektu „Mírumilovnost – pryč s agresí“**
- 3. Přílohy k projektu „Odvaha je říci ne“**
- 4. Přílohy k projektu „Empatie s pomocí laskavosti nás dělá lepším člověkem“**
- 5. Přílohy k projektu „Přátelství a láska“**



## 1. Přílohy k projektu „Poctivostí k důvěře“

### a) Úryvky z knihy Jak naučit děti hodnotám

### b) Fotografie z projektového dne



### **Ocenění za poctivé chování**

Toto je způsob, jak každý týden ocenit děti za jejich osobní poctivost. V neděli (nebo ve chvíli, kdy se vaše rodina sejde celá pohromadě) se zeptejte: „Kdo z vás se minulý týden ocitl v situaci, kdy bylo obtížné se zachovat poctivě?“ Mějte po ruce odměnu pro toho, kdo si vzpomene na nejobtížnější zážitek. (Stačí hezká barevná papírová medaile, která bude putovní.) Nechte dítě (nebo dospělého), které ji získalo, vyvěsit si ji na dveře své ložnice nebo nad postel do dalšího hodnocení.

Za pár týdnů, až si na tuto hru zvyknete, zjistíte, že děti daleko důkladněji přemýšlejí o svém chování v minulém týdnu, protože chtějí získat ocenění. Naučíte je tím více se zamýšlet nad svým jednáním – a podpoříte jejich snahu o poctivost.

### **Isabelina malá lež**

Vyprávějte svým dětem následující příběh, abyste je poučili, jak jedna lež může vést k další, a co to nakonec způsobí.

\* \* \*

Isabela měla zakázáno dávat psovi Benovi jídlo od jejich večeře, ale udělala to. Když maminka přišla a viděla prázdný talíř, řekla Isabela, že všechno snědla. (To byla docela malá lež, vidíte?) K večeři měli kuře a Benovi se zasekla v krku kostička. Začal frkat a kašlat a bylo vidět, že se necítí dobře.

„Nevíš, co je s tím psem?“ zeptala se maminka.

„Ne,“ odpověděla Isabela. (To byla další lež. Isabela ji musela říct, pokud nechtěla, aby maminka poznala, že jí předtím lhala.) Maminka se podívala Benovi do krku, ale nic tam neviděla.

„Jedl Ben něco, Isabelo?“ ptala se.

„Nevím.“ (Další lež, ale Isabela nechtěla, aby maminka poznala, že jí dvakrát lhala.)

Ben se cítil stále hůř, a tak ho maminka vzala k veterináři. Isabela šla s ním.

„Co se tomu psovi stalo?“ ptal se doktor a Isabela odpověděla: „Nevíme.“ (Opět lež, ale Isabela ji musela říct, pokud nechtěla, aby maminka a veterinář poznali, že předtím lhala.)

Doktor řekl: „Má něco zaseknutého v krku. Kdyby to byla kost, dokázal bych ji vytáhnout kleštěmi, ale možná je to kus skla, a tak ho budeme muset operovat.“

Isabela se rozhodla, že teď už musí říct pravdu. Rychle vyhrkla: „Je to kost, vím, že ji Ben sežral, protože jsem nesnědla svou večeři a dala mu ji. A už nikdy nechci lhát, protože když řeknete jednu lež, musíte pak lhát dál a dál a nemůžete přestat.“

Isabela začala plakat, ale maminka ji objala a řekla, že ji má ráda, a pak se Isabela rozhodla, že už bude pořád mluvit pravdu.

\* \* \*

(Každá kapitola obsahuje aspoň jeden příběh, který se vztahuje k hodnotě tohoto měsíce. Tyto příběhy byly napsány pro malé školáky, ale dají se přizpůsobit i pro mladší nebo naopak starší děti.)

### **Pocitová pantomima**

Uvádíme seznam přídavných jmen, která jsou spojena s pocity. Napište každé z nich na malou kartičku. Potom kartičky zamíchejte a každému členu rodiny jich dejte pět. Hráč má tři čtvrtě minuty na to, aby pantomimicky předvedl chování, které odpovídá slovu na kartičce. Za správně uhodnuté slovo se získává bod. Když se všichni vystřídají, zamíchejte kartičky a znovu je rozdejte (opět každému pět). Pokračujte ve hře tak dlouho, dokud někdo nezíská deset bodů.

Seznam přídavných jmen vztahujících se k různým pocitům:

Milující	kající	soustředěný	necitlivý
laskavý	uznalý	důvěřující	ohleduplný
optimistický	milý	klidný	veselý
soucitný	něžný	vřelý	prospěšný
vděčný	vyrovnaný	něžný	shovívavý
loajální	přátelský	odpovědný	zajímající se
citlivý	uvolněný	spolehlivý	příjemný
aktivní	zdvořilý	kooperativní	pasivní
plachý	nedůvěryhodný	úctyhodný	zraněný
nepoctivý	nepřátelský	bláznivý	žárlivý
zlostný	defenzivní	chtivý	provinilý
sobecký	spravedlivý	nespravedlivý	rozzlobený
rozmazlený	zarmoucený	nepoctivý	znechucený
rozmrzlý	hrubý	povyšující se	zbabělý apod.



b)



# DOHODA O POCTIVÉM JEDNÁNÍ

Slibujeme si navzájem, že budeme jednat poctivě,  
nebudeme lhát a podvádět.

PODPISY:

Denisa ~~nevidím~~ Kubla Teska

Jiřina Filipová

Denis Marklms

Honza, Folsanariš

MARTIN PÁNEK  
KUBAPEJCE

ZDENKA

NELA KOŽÍŠKOVÁ

VASÍK ŠPILÍK

LUKY V

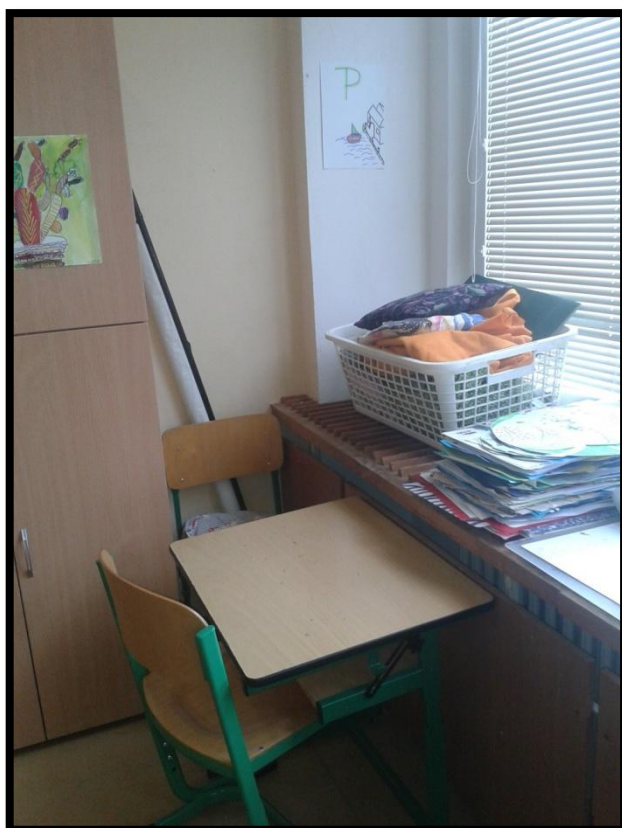


## 2. Přílohy k projektu „Mírumilovnost – pryč s agresí“

### a) Obrázky dětí, které se perou a jsou na sebe hodné



**b) Fotografie k projektu**

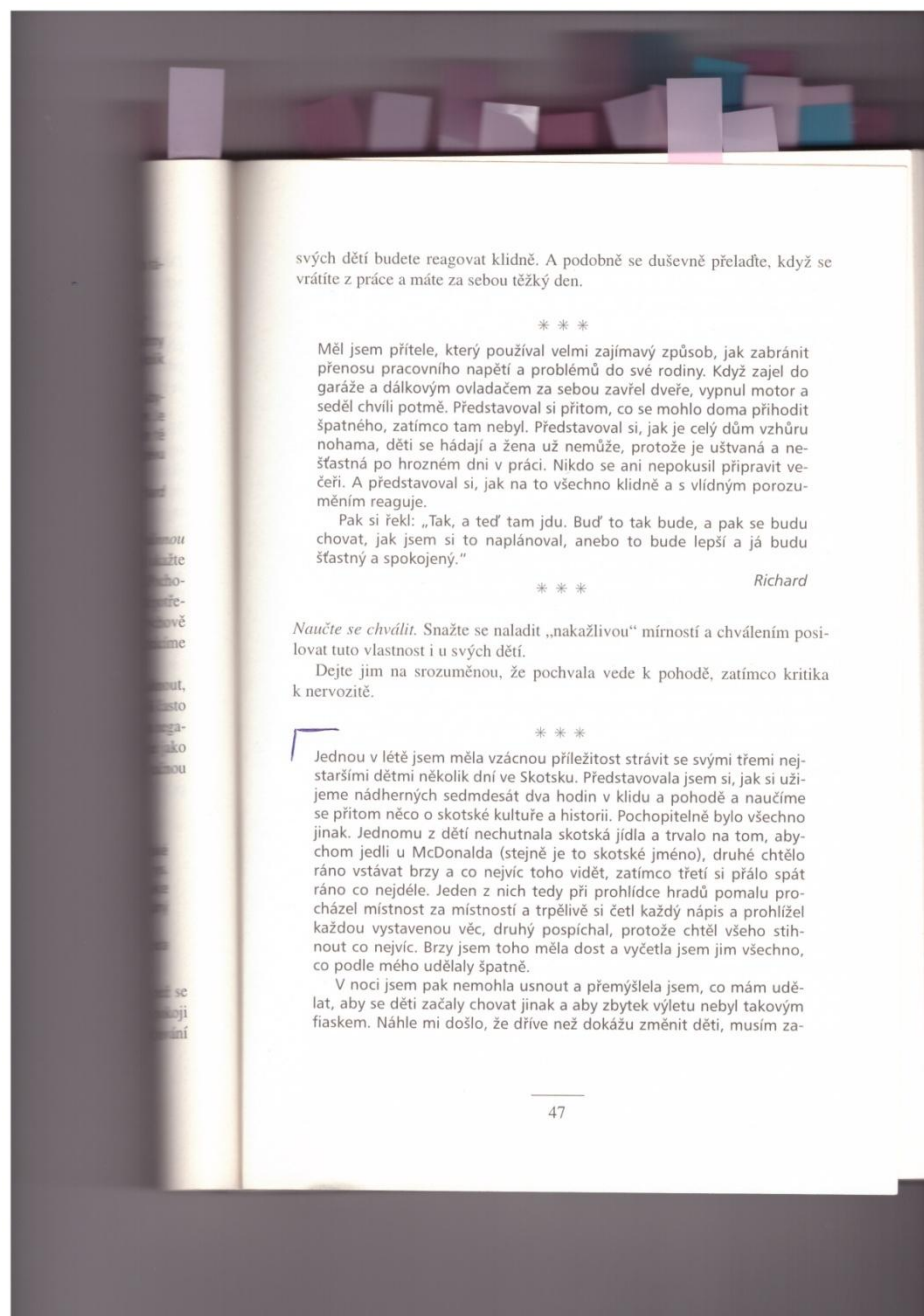




ODPOČÍŇ SI,  
PŘEMÝŠLEJ!



### c) Příběhy z knihy Jak naučit děti hodnotám



pracovat sama na sobě. Druhý den ráno jsem si začala dávat pozor na všechno, za co je mohu pochválit, a přestala jsem je kritizovat.

„Jste šikovní, že jste se dokázali obléknout tak rychle.“ „To jsem ráda, že vám nevadily ty hrozné postele, dnes večer určitě budeme mít lepší.“ „Moc hezky ses učesala.“

Čím více jsem své děti chválila, tím více mi odpovídaly úsměvem a pohodou. Dokonce i k sobě navzájem se chovaly mnohem vlídněji než předešlého dne. Snažila jsem se na každou jejich negativní poznámku odpovídat pozitivně. Odpoledne jsme si už vysloveně užívali a byl to jeden z nejhezčích dnů, jaké jsem kdy zažila. Moc na to všichni vzpomínáme.

Znovu jsem si tak připomněla, že mohu řídit „domácí barometr nálady“, pokud se dokážu sama ovládnout a chovat se vyrovnaně.

\* \* \*

Linda

## Metody pro předškoláky

### ***Uklidňující křeslo a „trestná lavice“***

Mějte k dispozici tvrdou lavici nebo dvě tvrdé židle, na kterých se sedí rovně. Když se spolu vaše děti začnou prát nebo si nadávat, přikážete jim, aby se okamžitě posadily na „trestnou lavici“. Dítě z ní může slézt, teprve když vám řekne, co udělalo špatně, a poprosí druhého za odpuštění.

Právě tak můžete mít pohodlné a měkké křeslo, do kterého posadíte dítě, když je nervózní, příliš divoké nebo má špatnou náladu, a počkáte, až se uklidní.

Neberte uklidňující křeslo nebo trestnou lavici jako opravdový trest – jsou to spíš prostředky, jak se trestu vyhnout. Teprve když dítě *nechce* sedět na lavici a přemýšlet o tom, co udělalo špatně, trest si zaslouží. Když *nechce* použít uklidňovací křeslo, pošlete ho do jeho pokoje nebo někam, kde *bude* muset být samo.

### ***Kdo vydrží být déle potichu?***

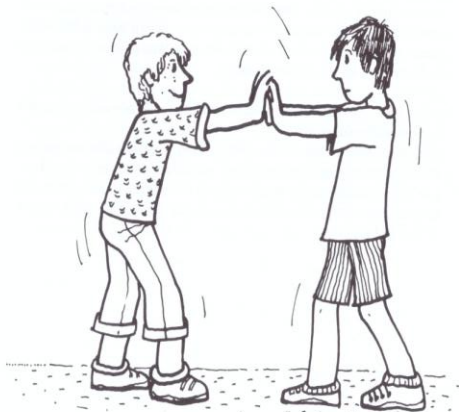
Malé děti se naučí, jak příjemné je být klidný a tichý. Nechte je soutěžit, *kdo* z nich vydrží nejdéle bez mluvení nebo bez hnutí. Když hra skončí, zeptejte se jich, jak se jim líbilo být potichu.

**Cíle:** V této hře se děti naučí využívat kladné stránky agresivity. Mohou poměřit síly a využít svá těla. Naučí se dodržovat pravidla a regulovat vynakládání energie.

Při hře v místnosti budete rozhodně potřebovat dostatek volného prostoru. Ale venku na trávníku je to samozřejmě větší zábava.

*Přetlačovaná* je velmi přínosná zejména pro třídu, ve které dochází k nekontrolovaným pranicím a strkanicím. Tím, že zasadíte toto chování do omezujícího rámce, dáte dětem šanci udělat z potyček férovou a jasnou sportovní soutěž. Kromě toho mají děti pohyb, mohou uplatnit sílu a navázat spolu dobré kontakty.

Navíc mohou i „slabší“ děti klást překvapivě dobře odpor. Někdy je vhodné, abyste se vy sama také zapojila a poskytla několika dětem příležitost poměřit se s vámi. Podle situace ve třídě může být prospěšné, když ukázkou *Přetlačované* předvede nejprve jedna dvojice.



**Návod:** „Utvořte dvojice. Postavte se od sebe asi na délku paže. Zvedněte ruce do výše ramen a opřete se dlaněmi o dlaně partnera. Až dám znamení, můžete začít na jeho ruce silně tlačit. Zkuste, zda dokážete zatlačit partnera dozadu. Když vás chce zatlačit dozadu partner, tlačte proti němu a snažte se uhájit své místo. Natáhněte-li jednu nohu dozadu a opřete se o ni, získáte pěkně pevný postoj. Dávejte pozor, abyste nikomu neublížili. Netlačte partnera proti zdi nebo nábytku. Když toho na vás bude moc, můžete říct „stop“ a partner přestane tlačit. Také když já řeknu „stop“, musíte s přetlačováním přestat. Můžeme začít? Připravte se, pozor, teď...“

Nechte děti zahrát několik kol *Přetlačované*. Když se s hrou dobře obeznámí a ve třídě vznikne atmosféra otevřenosti, můžete děti nechat, aby si vybraly partnera, který je někdy trochu rozzlobuje.

Čas od času můžete *Přetlačovanou* poněkud obměnit, například:

- a) děti tlačí pravou stranou těla proti pravé straně partnerova těla;
- b) děti stojí zády k sobě a přetlačují se rameny, přičemž se drží za ruce, aby lépe udržely rovnováhu;
- c) děti jsou předkloněné a přetlačují se zadečky.

#### VYHODNOCENÍ

- Jak se ti hra líbila?
- Kterého partnera sis vybral?
- Tlačil jsi opravdu silně?
- Přetlačoval jsi, nebo jsi spíš kladl odpor?
- Probíhalo přetlačování mezi tebou a tvým partnerem férově?
- Přišel jsi snad ještě na něco?
- Nasadil jsi veškerou svou sílu, nebo ses držel zpátky?
- Co teď cítíš ke svému partnerovi?

### 3. Přílohy k projektu „Odvaha je říci ne“

#### a) Příběh Mor

##### **MOR**

Jmenuji se Romana.

První dva roky na základní škole se mně stávaly drobnosti, které nejdříve ani nestály za zmínku. Třeba vyhozený sešit do koše a aktovka, která byla pravidelně naplněna odpadky z pozůstatků svačin dvou mých spolužaček. Nikdy jsem to nikomu neřekla, protože jsem si myslela, že je to v pořádku.

Jak ale šel čas, začala jsem si uvědomovat, že to normální není. Jenže už asi bylo pozdě. Neměla jsem přátele, nebyla jsem nikdo. Jednou se ke mně cestou ze školy rozběhly dvě spolužačky, jedna mi podrazila nohy a držela mě na zemi a druhá do mě surově kopala. Potom klidně utekly a nechaly mě tam. Nebyla jsem ani schopna vstát ze zem.

Kromě pár lidí ve třídě, kteří s tím nechtěli mít nic společného, mě ostatní vyloučili ze své společnosti. Kdykoliv jsem se k nim jenom přiblížila, tak mi sprostě nadávali a říkali, že jsem mor. Pomyslně dezinfikovali každou věc, které jsem se jen dotkla. Do školy jsem měla strach chodit. Nikdo se mnou nechtěl sedět a tužku jsem si musela půjčit od paní učitelky. V tu chvíli jsem udělala velkou chybu. Přišla jsem totiž na to, že když budu učitelčiným stínem, jsem v relativním bezpečí. Nenapadlo mne, že se pro všechny stanu srabem a podrazákem. Protože jsem měla stále strach, začala jsem se léčit jídlem. Za půl roku jsem přibrala 13 kilo.

Děti se mi smály čím dál více. Začaly se mi ztrácet věci, nikdo se mnou nemluvil, často, když jsem okolo někoho prošla, začal se tvářit, jako když zvrací. Rodiče se na mne stále zlobili, věčně jsem neměla pomůcky do školy, které mi ukradli. Nikdo mi ale nevěřil. Stěžovala jsem si na bolest břicha a hlavy a stále se bála chodit do školy. Tak to trvalo několik měsíců. Jednoho dne si na mne počkaly spolužačky a spolužáci vedení Zuzanou u záchodů a celé kalhoty mi polili špinavou zapáchající vodou. Pak běhali po škole a vykřikovaly: „Romana se pochcala.“ Odtáhla se ode mne celá škola a mně se chtělo zemřít. Utekla jsem do posledního patra na záchod a rozhodla jsem se vším skončit, chtěla jsem se zabít. Otevřela jsem okno a vylezla na rám. Měla jsem štěstí, protože v té chvíli dovnitř vešla má třídní učitelka. Strhla mě a já se rozbředla. Konečně byl někdo, s kým jsem mohla mluvit.

##### Závěr 1:

Z této doby pochází moje láska ke zvířatům. Když mi bylo nejhůř, oni to vždy vycítili. V páté třídě jsem začala cvičit bojová umění v naději, že se naučím bránit. Měla jsem však už tak podkopané sebevědomí, že to nepomohlo. Stal se ale jiný zázrak. Dvě holky z mé třídy tam chodily se mnou. A tak jsem poprvé v životě měla nejlepší přítelkyně. Na nikom jiném nám nezáleželo. Pak ale přišly přijímačky na gymnázium.

Stála jsem u výsledkové listiny a s radostí jsem se rozeřvala na celou školu: "Ano, já jsem to udělala."

Závěr 2:

To co se mi stalo v dětství, mne pronásleduje až do dospělosti. Stala jsem se pečovatelkou zvířat, zvířata byli ti jediní tvorové, s kterými jsem dobře vycházela. Bála jsem se vycházet na ulici, nemluvila jsem s lidmi, stále jsem čekala, že mi někdo ublíží. Po jedné výstavě zvířat si vedle mě sedla jedna osoba a dlouze se mě vyptávala na moje zvířata. Později mi řekla, že se jmenuje Monika a že pracuje jako psycholožka. Trvalo téměř další rok, než jsem sebrala odvalu a znovu jí navštívila. Dozvěděla jsem se, že trpím sociální fobií – prostě mám strach z lidí. Monika byla první člověk, kterému jsem vyprávěla celý svůj příběh. Během dalších měsíců jsme se setkaly mnohokrát. Chodila se mnou do města, učila mě nakupovat a podobné věci, které jsem do té doby vůbec nebyla schopna zvládnout. Dnes je mi po dlouhých letech poprvé lépe.

#### **b) Obrázky použité pro tento projekt**













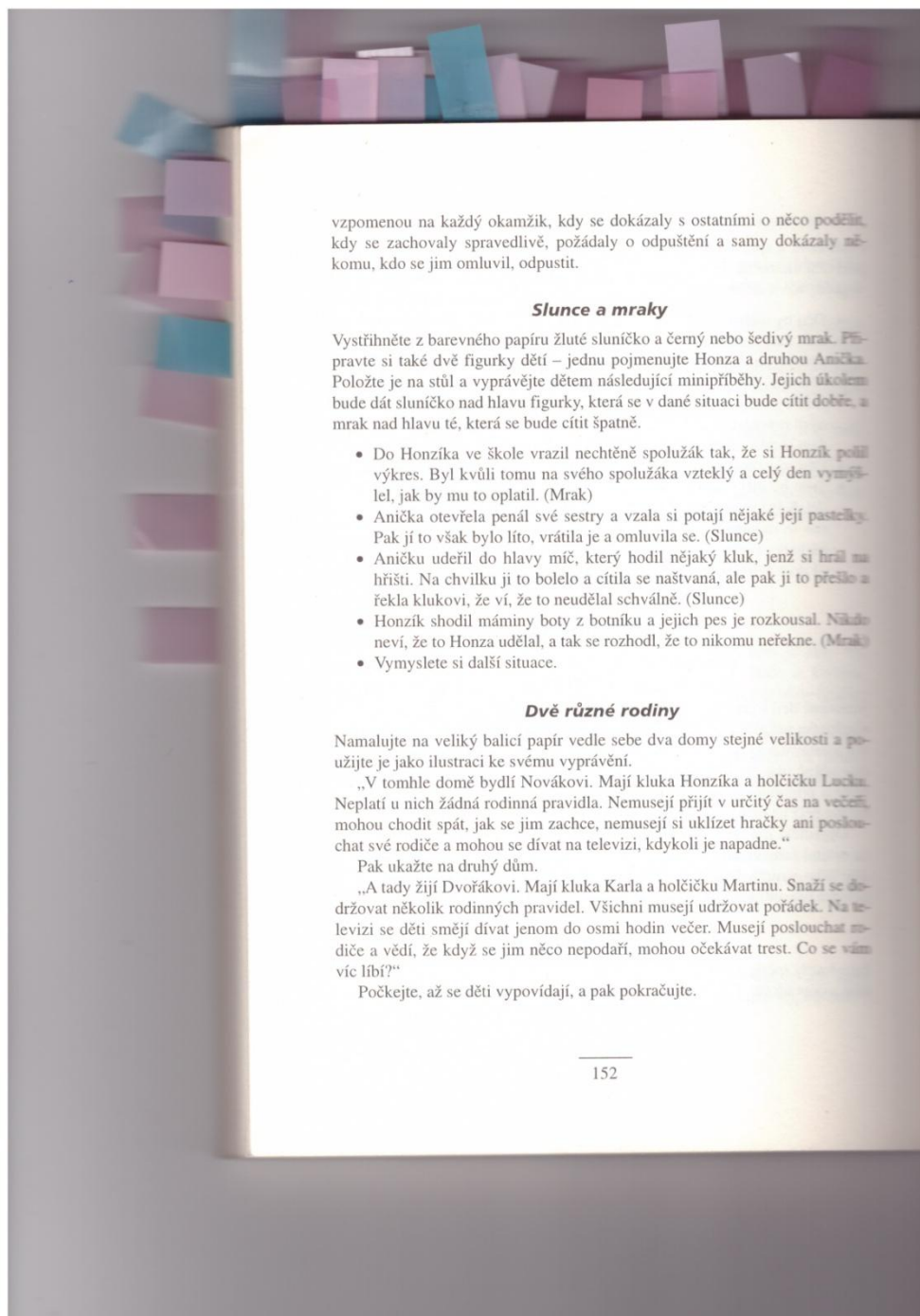
#### **4. Přílohy k projektu „Empatie s pomocí laskavosti nás dělá lepším člověkem“**

##### **a) Fotografie k projektovému dni**



## 5. Přílohy k projektu „Přátelství a láska“

### a) Naskenované stránky s příběhem



„To ale není všechno. Pojdme se podívat, co se v našich dvou domech vlastně děje. Podívejme se nejprve k Novákům. Jak vypadá Honzíkův a Lucčin pokoj? Je to tam jako u prasátek. Nic není na svém místě, všechno je na hromádách na podlaze. A kde jsou Honza a Lucka? Aha, Lucka se právě dívá na televizi. Nemá domácí úkoly na zítra do školy, ale vůbec jí to nevadí. Zítra bude litovat, až se jí učitel na ně zeptá. A Honza si venku na dvorku hraje s kamarády. Máma ho sice volala, že má jít k večeři, ale Honzovi je to jedno. Až přijde, bude mít jídlo vystydlé. A podívejte se, co to má na tváři? Škrábanec, jak se odpoledne popral s Aničkou, protože kvůli nepořádku, který udělala, nemohl najít věci na zítra do školy. Anička má zase na ruce a na zádech modřiny od toho, jak ji tam Honza uhodil. Nemají žádná pravidla o hádkách – mohou si dělat, co chtějí.“

A teď se podívejme k Dvořákům.

Karel a Martina mají v pokojíčku hezky uklizeno, protože to patří k pravidlům, která dodržují. Když potřebují něco najít, vědí, kde to mají hledat. Celá rodina teď sedí společně u večeře; pokud to jde, večeří spolu. Karel i Martina si udělali domácí úkoly už odpoledne, protože je nesmějí nechávat na večer. Když se najedí, mohou si klidně hrát a nemusejí se bát, co je čeká zítra ve škole.“

Rozšiřte tento příběh o konkrétní věci, které ve vaší rodině fungují, nebo naopak nefungují. Pak se znovu děti zeptejte: „V které rodině by se vám líbilo víc? Jsou rodinná pravidla dobrá, nebo špatná? Když je dodržujeme, jsme spokojení a šťastní, nebo se trápíme a jsme smutní? Chcete žít jako u Nováků, nebo jako u Dvořáků? Mají dospělí také dodržovat rodinná pravidla? Jaká jiná pravidla ještě musíme dodržovat? Je to dobře, nebo špatně?“

### **Výměna rolí**

Když se nemůžete o něčem dohodnout a vaše děti vás odmítnou poslechnout, na chvíličku si sedněte, nechte vzrušení opadnout a pak navrhněte, ať si s vámi děti vymění role. Ony budou maminkou nebo tatínkem a vy budete hrát dítě.

Budte tvrdohlavé dítě. Hrajte svou roli, jak nejlépe umíte (možná budete sami překvapeni, jak se vám to podaří), a nechte své dítě, aby vás vychovávalo a vysvětlilo vám, proč chce, abyste ho poslechli.

Některé děti dokážou tuto hru sehrát hodně přesvědčivě, jiným to tolik nejde, ale všechny se naučí vidět situaci i z jiného stanoviska a bude to pro ně velmi užitečné.

## **b) Fotografie z projektu**





